

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES FUTUR(E)S  
ENSEIGNANT(E)S

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
MARIE-JOSÉE ROCH

NOVEMBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je remercie Mathilde Cambron-Goulet, ma directrice de maîtrise, pour sa grande générosité, son ingéniosité, sa créativité et ses conseils qui valent toujours un pesant d'or. Ce fut un honneur et un bonheur de réaliser cette recherche sous ta direction.

J'aimerais aussi remercier les professeurs, les chargés de cours et les collègues qui ont contribué directement ou indirectement à mon projet. Vos suggestions et vos recommandations ont été de véritables sources d'inspiration pour moi. Auprès de vous, j'ai appris et compris. Merci.

Finalement, je remercie ma famille qui m'a toujours encouragée et soutenue. Réaliser un mémoire demande beaucoup de temps et d'investissement de soi. C'est pourquoi je tiens à remercier tout spécialement mes filles pour leur compréhension. Je vous aime.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	i
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Mise en contexte.....	4
1.2 Problème.....	5
1.3 Le concept de l'apprentissage .....	6
1.4 Conceptions et courants en éducation .....	7
1.5 Courants pédagogiques et théories de l'être humain.....	10
1.5.1 Cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme .....	11
1.5.2 Approche esthétique.....	13
1.6 Définitions de l'apprentissage.....	14
1.7 Synthèse des conceptions et des définitions de l'apprentissage.....	19
CHAPITRE II	
CHAMP CONCEPTUEL.....	20
2.1 Les représentations sociales .....	20
2.2 La philosophie analytique .....	24
2.3 Conciliation conceptuelle.....	28
CHAPITRE III	
CADRE CONCEPTUEL .....	31
3.1 Reboul : une typologie du terme « apprendre » (1980).....	32
3.2 Scheffler et la nature du langage en éducation (1989, 2003).....	35
3.3 Peters et les finalités de l'éducation (1966, 1967, 1973) .....	40
3.4 Hamlyn et les fondements épistémologiques de l'apprentissage (1973) .....	43
3.5 Modèle d'analyse des conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s.....	45



CHAPITRE IV	
QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.....	46
CHAPITRE V	
MÉTHODOLOGIE.....	47
5.1 Type de recherche .....	47
5.2 Population et échantillon.....	48
5.3 Éthique de la recherche .....	49
5.4 Conception de l'instrument de recherche.....	49
5.4.1 PARTIE 1 : Association et hiérarchisation .....	49
5.4.2 PARTIE 2 : Définition .....	50
5.4.3 PARTIE 3 : Apprentissage.....	51
5.5 Traitement des données du questionnaire .....	52
5.5.1 Traitement des données de la PARTIE 1 : Association et hiérarchisation.....	53
5.5.2 Traitement des données de la PARTIE 2 : Définition.....	55
5.5.3 Traitement des données de la PARTIE 3 : Apprentissage .....	55
5.6 Synthèse du traitement des données du questionnaire .....	56
5.7 Avantages et limites de la méthodologie de la recherche .....	56
CHAPITRE VI	
RÉSULTATS ET ANALYSE DE LA COLLECTE DE DONNÉES .....	59
6.1 Description de l'échantillon de la recherche .....	59
6.2 Description des données du questionnaire : Association et hiérarchisation.....	61
6.2.1 Description des données selon l'importance des termes.....	67
6.2.2 Résultats du questionnaire : Association et hiérarchisation.....	68
6.3 Description des données du questionnaire : Définition.....	69
6.3.1 Résultats du questionnaire : Définition .....	76
6.4 Description des données du questionnaire : Apprentissage .....	77
6.4.1 Résultats du questionnaire : Apprentissage.....	82
CHAPITRE VII	
SYNTHÈSE ET DISCUSSION.....	84
7.1 L'apprentissage : la typologie de Reboul et la classification de Scheffler.....	84
7.2 L'apprentissage : processus ou produit? .....	88

7.3	L'apprentissage : a priori ou a posteriori?.....	94
7.4	Synthèse de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s.....	96
7.5	Discussion .....	99
7.6	Apports et limites de la recherche .....	102
CHAPITRE VIII		
	CONCLUSION .....	105
8.1	Les principaux résultats de la recherche .....	107
8.2	Recommandations .....	109
APPENDICE A		
	LE QUESTIONNAIRE.....	112
APPENDICE B		
	GRILLE DE CODAGE POUR LA PARTIE <i>DÉFINITION</i> DU QUESTIONNAIRE ..	117
APPENDICE C		
	GRILLE DE CODAGE POUR LA PARTIE <i>APPRENTISSAGE</i> DU QUESTIONNAIRE.....	118
	BIBLIOGRAPHIE .....	119

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Approches et conceptions de l'apprentissage.....	9
1.2 Définitions de l'apprentissage.....	17
3.1 La typologie de Reboul (1980).....	34
5.1 Fréquence des représentations sociales.....	54
6.1 Distribution des participants selon leur programme universitaire.....	60
6.2 Distribution des participants selon le genre.....	60
6.3 Distribution des participants selon l'âge.....	61
6.4 Distribution des participants selon la pertinence du type « apprendre » .....	62
6.5 Distribution des participants selon la pertinence du type « apprendre à être » .....	63
6.6 Distribution des participants selon la pertinence du type « apprendre à » .....	63
6.7 Distribution des participants selon la pertinence du type « apprendre que ».....	63
6.8 Distribution des participants selon les termes des plus importants aux moins importants .....	67
6.9 Champ des représentations sociales selon l'importance des termes.....	68
6.10 Résultat de la typologie du terme « apprendre » des participants.....	69
6.11 Résultat de la hiérarchisation des termes selon leur importance .....	69
6.12 Fréquence des mots Nvivo11.....	71
6.13 Distribution des définitions selon la classification.....	72
6.14 Distribution des discours selon la classification.....	72
6.15 Les moyens, « tasks », présents dans les définitions.....	73
6.16 Les buts, « achievements », présents dans les définitions.....	75
6.17 Distribution des participants selon le type d'apprentissage.....	78

6.18	Distribution des participants selon le contexte d'apprentissage.....	78
6.19	Distribution des participants selon le fondement épistémologique .....	79
6.20	Distribution des participants selon la finalité de l'apprentissage.....	81
6.21	Distribution des participants selon le moment de l'apprentissage .....	82
7.1	Moyens, « tasks », présents dans les représentations sociales des participants .....	89



## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Schéma des conceptions de l'apprentissage des courants en éducation.....	10
1.2 Schéma des définitions de l'apprentissage.....	18
2.1 Conciliation conceptuelle des approches de la recherche.....	30
3.1 Schéma récapitulatif des éléments d'analyse de la typologie de Reboul.....	35
3.2 Schéma récapitulatif des éléments d'analyse de la classification de Scheffler.....	40
3.3 Schéma récapitulatif des éléments d'analyse des finalités de Peters.....	42
3.4 Schéma récapitulatif des éléments d'analyse des fondements épistémologiques de Hamlyn.....	44
3.5 Schéma récapitulatif des éléments d'analyse.....	45
6.1 Champ de la représentation sociale de l'énoncé « apprendre ».....	64
6.2 Champ de la représentation sociale de l'énoncé « apprendre à être ».....	65
6.3 Champ de la représentation sociale de l'énoncé « apprendre à ».....	66
6.4 Champ de la représentation sociale de l'énoncé « apprendre que ».....	66
6.5 Nuage de mots définissant la compétence 11.....	76
7.1 Les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s.....	98



## RÉSUMÉ

Que signifie apprendre pour les futur(e)s enseignant(e)s? Depuis 2001, la formation initiale en enseignement s'inscrit dans une perspective de professionnalisation, ce qui signifie que l'enseignant doit s'engager dans une démarche personnelle et collective pour développer son expertise tout au long de sa carrière. Dans ce contexte, la formation initiale doit permettre aux futur(e)s enseignant(e)s de développer leur aptitude à apprendre afin d'être en mesure de produire des compétences au gré des besoins et d'acquérir différents savoirs durant l'exercice de leur profession. Cependant, pour développer efficacement cette aptitude à apprendre chez les futur(e)s enseignant(e)s, il faut d'abord connaître ce que l'apprentissage représente pour eux. C'est pourquoi l'objectif de la présente recherche est d'examiner la mise en discours du concept de l'apprentissage chez les étudiants finissants au baccalauréat en enseignement au secondaire. Pour ce faire, il s'agit, à partir de leurs représentations sociales du concept de l'apprentissage, d'effectuer une analyse pour identifier les différents critères à ce concept selon une approche théorique inspirée de la philosophie analytique. Cette démarche méthodologique permet ainsi de décrire les usages du concept de l'apprentissage en regard de la typologie du terme apprendre de Reboul, d'examiner les différents discours sur l'apprentissage et leurs significations selon la classification des discours de Scheffler, de connaître les finalités attribuées à l'apprentissage suivant la démarche heuristique de Peters et d'identifier les fondements épistémologiques dans lesquels se fonde le concept à l'instar des travaux de Hamlyn. En somme, cette approche analytique, peu fréquente dans les recherches en sciences de l'éducation au Québec, ouvre un nouvel espace de réflexion sur le concept de l'apprentissage et de sa fonction comme modalité de l'action pour acquérir des capacités qui ne sont pas des finalités en soi dans une perspective de professionnalisation des enseignant(e)s.

**MOTS-CLÉS :** apprentissage, formation initiale, éducation, philosophie analytique, futur(e)s enseignant(e)s

## INTRODUCTION

En 2001, le Ministère de l'éducation du Québec adopte de nouvelles orientations au *Programme de formation initiale à l'enseignement*. Dorénavant, la formation doit s'inscrire dans une perspective de professionnalisation des enseignant(e)s. L'objectif est de former des maîtres qui seront en mesure de « construire un savoir à enseigner, c'est-à-dire une culture professionnelle intégrant des savoirs, des schèmes d'action, des attitudes » (MEQ in MELS, 2001, p.29). Par le fait même, l'apprentissage que réalisent les futur(e)s enseignant(e)s est davantage centré sur les actions et les habiletés plutôt que sur la transmission des contenus et des savoirs. En ce sens, la formation doit favoriser une « aptitude » à développer de nouvelles compétences au gré des besoins. Dans ce contexte, les futur(e)s enseignant(e)s doivent apprendre à apprendre afin d'être capable de développer ces nouvelles compétences tout au long de leur carrière en enseignement ainsi que de s'approprier les ressources qu'elles exigent (Tardif et Desbiens, 2014, p.22). Toutefois, comment peut-on s'assurer qu'au terme de leur formation initiale les futur(e)s enseignant(e)s aient appris à apprendre?

Dans le but de contribuer à la connaissance en fondements des sciences de l'éducation et à l'enrichissement de la formation initiale en enseignement, la présente recherche propose d'explorer les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s du point de vue de la philosophie analytique. Selon les théories de Reboul (1980), Scheffler (1989), Hamlyn (1973) et Peters (1966, 1967), nous proposons de faire l'examen des discours sur l'apprentissage, de leurs caractéristiques et de leur cohérence. Pour ce faire, une recherche empirique, menée auprès de 46 étudiant(e)s finissant(e)s en enseignement au secondaire de l'Université du Québec à Montréal, représente le moyen d'atteindre l'objectif de recherche.

Le premier chapitre de cette étude présente la problématique de recherche. Il propose aussi une réflexion sur l'objet de l'étude, soit le concept de l'apprentissage, selon le sens que les différents courants pédagogiques lui prêtent.

Le second chapitre définit d'un point de vue scientifique les approches nécessaires à l'analyse de l'objet de la recherche. Il s'agit plus précisément d'un croisement conceptuel entre l'étude des représentations sociales et l'approche analytique. Nous verrons comment, à partir des représentations sociales, il est possible d'étudier un objet selon l'approche de la philosophie analytique.

Le chapitre 3, quant à lui, expose le champ conceptuel qui est utilisé pour la réalisation de la recherche. Nous y expliquons comment la typologie d'apprendre de Reboul, la classification définitionnelle de Scheffler, les finalités éducatives identifiées par Peters et la prise en compte des fondements épistémologiques que propose Hamlyn constituent un cadre cohérent et pertinent pour l'analyse du concept de l'apprentissage.

La question de la recherche et les objectifs spécifiques se retrouvent au chapitre 4. Pour atteindre l'objectif de la recherche, soit connaître les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s, la recherche se décline selon quatre objectifs bien précis. Le premier consiste à décrire et à discuter des usages du concept de l'apprentissage selon la typologie – « apprendre », « apprendre à », « apprendre que » et « apprendre à être » – de Reboul (1980). Le second objectif est d'examiner les discours des futur(e)s enseignant(e)s portant sur l'apprentissage selon la classification – discours formels (stipulatifs, descriptifs et programmatiques) et discours informels (slogans et métaphores) – de Scheffler (1989). Le troisième, quant



à lui, est de connaître les finalités attribuées à l'apprentissage en regard de la théorie analytique que Peters a élaborée lors de son étude du concept de l'éducation (1966). Cette théorie permet l'identification des moyens, « tasks », et des buts, « achievements », que les futur(e)s enseignant(e)s associent au concept de l'apprentissage. Finalement, le dernier objectif est de connaître dans quels fondements épistémologiques le concept de l'apprentissage se situe selon l'approche de Hamlyn (1973). Selon le fondement rationaliste ou empiriste de l'apprentissage, nous serons en mesure d'identifier des caractéristiques inhérentes au concept.

Dans le chapitre 5, on retrouve la méthodologie, notamment le type de recherche utilisé, la population et l'échantillon, les critères éthiques, les divers dispositifs choisis concernant l'instrument, la collecte et le traitement des données de la recherche. Dans cette partie, nous proposons un dispositif de recherche inusité qui, jusqu'ici, n'a pas été employé dans les recherches des sciences de l'éducation au Québec. Ce dispositif est développé selon le courant de la philosophie analytique qu'on retrouve principalement au Royaume-Uni et aux États-Unis.

Enfin, le dernier chapitre présente la synthèse de la recherche à la suite des résultats obtenus. À partir de celle-ci, une discussion est proposée tout en soulignant les apports et les limites de la recherche. Il s'agit principalement de discuter de la mise en discours du concept de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s, des caractéristiques qui lui sont attribuées ainsi que du sens qu'elles ont dans le développement d'un apprentissage continu qui se fera tout au long de la carrière en enseignement.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Mise en contexte

Au Québec, des *États généraux* ont été décrétés en 1995 pour repenser le système d'éducation. Dans le rapport final, les nouvelles visées des différents programmes éducatifs, du primaire à l'université, sont élaborées dans une perspective internationale pour tenir compte de : « l'accroissement des inégalités socio-économiques (on parle même d'une société duale); le développement accéléré [...] des nouvelles technologies de l'information et de la communication (on parle de l'avènement de la société de l'information ou du savoir) » (Conseil Supérieur de l'éducation, 1995, p.4). Ces transformations du contrat social supposent une redéfinition de la formation des enseignants : « Ce renouvellement du contrat social commence, de l'avis du Conseil, dans la reconnaissance du caractère distinct de l'acte d'enseigner, en tant qu'acte réflexif, interactif, complexe et, somme toute, en tant qu'acte professionnel » (Conseil Supérieur de l'éducation, 1995, p.15). Dans ce contexte, la professionnalisation que l'on cherche à développer chez les futur(e)s enseignant(e)s en formation est une construction de leur professionnalité, soit le développement d'une « maîtrise pratique et [d']un certain degré de rationalisation du procès de travail » (Lang 1999 cité dans MELS, 2001, p.17). Ce modèle du « maître professionnel » est développé à partir d'une conception de l'apprentissage qui se veut dynamique et continu (MELS, 2001, p.28).



## 1.2 Problème

*Le Programme de formation à l'enseignement* du Québec prévoit que l'apprentissage des enseignants ne se termine pas à la fin de leur formation, mais serait plutôt dynamique et continu :

Les personnes formées en vue d'une occupation donnée ne sont pas d'entrée de jeu, au sortir de leur formation, des praticiennes et des praticiens achevés. Elles continuent à acquérir progressivement, au cours des ans, de l'expérience ainsi que de la formation continue et accèdent même, dans certains cas, à une forme d'expertise. Ainsi, la professionnalisation est un processus d'apprentissage dynamique et continu. Cet apprentissage n'est jamais terminé compte tenu de la complexité des situations et de la mouvance des contextes qui déterminent l'agir professionnel (MELS, 2001, p.22-23).

Cet apprentissage dynamique et continu se justifie comme tel :

Puisque les enseignantes et les enseignants demeurent des acteurs importants de la réussite éducative des jeunes et des adultes qui leur sont confiés, il faut favoriser l'épanouissement de la culture de la formation continue dans l'ensemble des écoles du Québec. Cette culture est essentielle au développement des établissements d'enseignement en tant que communautés d'apprentissage, c'est-à-dire en tant que lieux où on apprend sans cesse à faire mieux apprendre tous les élèves (MEQ, 1999 : 3 cité dans MELS, 2008, p.6).

En d'autres termes, il faut que, dès la formation initiale, les futur(e)s enseignant(e)s apprennent à apprendre dynamiquement et continuellement pour, par la suite, apprendre sans cesse à mieux faire apprendre. À cet égard, le programme de formation définit l'apprentissage comme étant un processus, issu d'une « nouvelle conception de l'apprentissage » : l'élève en est son principal artisan (MELS, 2001, p.30). S'ajoute à cette définition une multitude d'emplois du vocable « apprentissage » que le futur enseignant ou la future enseignante doit connaître et comprendre : progression des apprentissages, évaluation des apprentissages, troubles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, situations d'apprentissage, etc. Dans ces

circonstances, comment peut-on reconnaître l'apprentissage? À quoi fait-il référence? Est-ce que c'est un savoir, une connaissance, une habileté, une compétence, une capacité d'adaptation, un savoir-faire, un savoir-être ou un savoir-agir? Quelles sont les caractéristiques essentielles qui en permettent la compréhension dans le contexte de la formation à l'enseignement?

### 1.3 Le concept de l'apprentissage

Le terme apprentissage est polysémique. Afin de mieux comprendre la manière dont il est conçu et défini dans les différents courants pédagogiques qui ont contribué à la construction du concept de l'apprentissage, il convient d'exposer quelques-unes des significations qui lui sont associées. Tout d'abord, précisons que le mot apprentissage est apparu au 14<sup>e</sup> siècle, formé à partir du mot « apprenti », et signifiait l'« action d'apprendre un métier » (CNRTL, 2014). Au 15<sup>e</sup> siècle, ce mot est davantage utilisé pour désigner le « temps d'apprentissage » (CNRTL, 2014). En d'autres termes, le mot désignait la période de temps que l'apprenti passait auprès de son maître pour apprendre un métier qu'il pourrait exercer à son tour. Puis, au 16<sup>e</sup> siècle, on lui attribue les significations successives d'« action d'apprendre en général » et de « premier essai que l'on fait » (CNRTL, 2014). Actuellement, particulièrement dans le milieu de l'éducation, l'une des significations les plus employées provient toutefois du domaine de la psychologie. Empruntée aux termes anglophones *learning* et *training*, cette définition de l'apprentissage associe acquis et appris, et réfère à un emploi technique du terme apprentissage (Reboul, 1980, p.40). Ce changement de paradigme n'est pas sans incidence. Comme le précise Reboul, cette définition « omet un élément essentiel, celui qui précisément permet de distinguer l'appris de l'acquis » (Reboul, 1980, p.40). En d'autres termes, « si « acquis » signifie tout ce qui n'est pas inné, ce qui est appris est acquis; mais l'inverse n'est pas vrai » (Reboul, 1980, p.40). Ainsi, ce qui est appris désigne une acquisition que « le sujet peut reproduire à

volonté dans une situation donnée », soit un pouvoir de produire des savoirs utiles pour soi-même et pour les autres (Reboul, 1940, p.41)<sup>1</sup>. Par conséquent, ce qui est acquis n'est pas forcément appris, ce qui peut désigner un problème dans le fondement de certaines définitions usuelles de l'apprentissage en éducation.

#### 1.4 Conceptions et courants en éducation

Plusieurs approches ou théories en sciences de l'éducation ont contribué à la définition du concept de l'apprentissage. Les conceptions de l'apprentissage qu'elles développent se divisent en deux catégories sur le plan temporel, l'apprentissage étant défini soit comme processus, soit comme produit. Le moment du produit ou du résultat succède au moment du processus. En ce qui concerne l'apprentissage conçu comme processus, on le retrouve dans les conceptions des courants du cognitivisme, du constructivisme, du socioconstructivisme, de l'humanisme, du courant critique et citoyen ainsi que dans celui de la neuroéducation. L'apprentissage désigne alors le moment où l'information est perçue, décodée et traitée (Vienneau, 2011, p.4). Le processus peut aussi désigner le développement, l'actualisation et l'adaptation. En outre, il est « constitué d'une série de phases (ou d'étapes) organisées dans le temps » (Raymond, 2006, p.43). En revanche, pour d'autres courants dont, notamment, le béhaviorisme, l'apprentissage désigne le second moment : celui où le produit apparaît, principalement par les « bonnes réponses » attendues, démontrant qu'il y a « apprentissage ». Par ailleurs, l'apprentissage pris dans ce second sens ne peut se faire sans qu'il y ait eu préalablement apprentissage pris dans le premier sens, ce qui signifie qu'il est le résultat d'un processus (Vienneau, 2011, p.4). Par le fait même, le produit, ou l'apprentissage, représente des connaissances, des comportements et des

---

<sup>1</sup> Reboul donne cet exemple de ce qui est acquis mais pas appris : « ce qu'on apprend dans l'armée ou dans une usine n'est pas nécessairement utile à l'apprenti lui-même » (1980, p.41).



bonnes réponses. Le un tableau suivant présente des synthèses de différentes conceptions de l'apprentissage selon divers courants en éducation.

Tableau 1.1  
Approches et conceptions de l'apprentissage

Approches	Conceptions de l'apprentissage
<b>Béhaviorisme</b> <u>Références :</u> Pavlov, Skinner	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Association stimulus-réponse</li> <li>- Dépendant de l'environnement</li> <li>- En fonction du produit (bonnes réponses)</li> </ul> (Vienneau, 2011, p.5)
<b>Cognitivisme</b> <u>Références :</u> Atkinson, Shiffrin, Mills Gagné, Tardif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaction entre l'apprenant et l'environnement</li> <li>- Capacité de traitement de l'information</li> <li>- Se fait par des stratégies cognitives et métacognitives</li> </ul> (Vienneau, 2011, p.5)
<b>Constructivisme</b> <u>Références :</u> Piaget, Bruner	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'intégration du savoir dans une structure cognitive unique de chaque apprenant</li> <li>- Déterminé par l'apprenant en fonction de ses expériences et de ses connaissances antérieures</li> <li>- Processus de construction personnelle de la réalité</li> </ul> (Vienneau, 2011, p.5)
<b>Socioconstructivisme</b> <u>Références :</u> Jonnaert, Vygotsky, Vander Borgh	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coconstruction du savoir par l'apprenant en interaction avec ses pairs et l'enseignant</li> <li>- Déterminé par la qualité du milieu et du vécu de l'apprenant</li> <li>- Processus de construction collective de la réalité</li> </ul> (Vienneau, 2011, p.5)
<b>Humanisme</b> <u>Références :</u> Rogers, Maslow, Glasser	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développement par la personne de connaissances subjectives</li> <li>- Déterminé par la qualité de la participation</li> <li>- Processus de développement personnel</li> </ul> (Vienneau, 2011, p.5)
<b>Critique et citoyen</b> <u>Références :</u> M. Lipman, P. Freire, C. Ferrer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développement de la pensée critique et de la capacité d'analyser des enjeux sociaux et planétaires</li> <li>- Processus de développement social et de développement d'une citoyenneté responsable</li> </ul> (Vienneau, 2011, p.5)
<b>Neuroéducation</b> <u>Référence :</u> S. Masson	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développement de la neuroplasticité et de l'inhibition cérébrale: apprendre modifie la structure du cerveau et l'architecture du cerveau influence l'apprentissage.</li> <li>- Processus de changement des connexions neuronales par l'inhibition des connaissances antérieures</li> </ul> (Masson, 2014)



Ainsi peut-on dire que, selon ces courants pédagogiques, l'apprentissage est conçu principalement en deux moments dans lesquels s'opère une série d'étapes en continu entre processus et produit. La figure 1.1 résume les conceptions de l'apprentissage de ces courants pédagogiques :

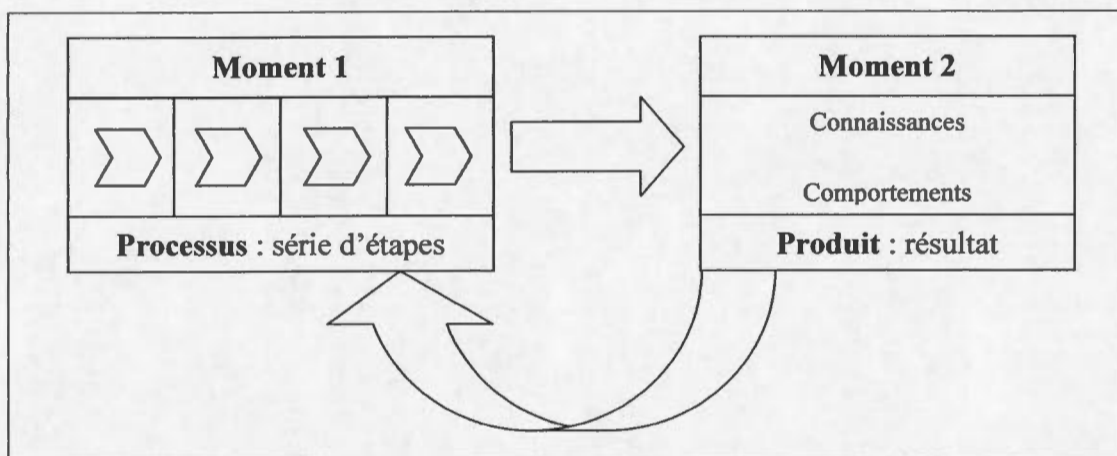


Figure 1.1  
Schéma des conceptions de l'apprentissage des courants en éducation

### 1.5 Courants pédagogiques et théories de l'être humain

Les courants pédagogiques sont ancrés dans diverses théories, fondées dans différentes épistémologies. Ils proviennent essentiellement de la philosophie de l'éducation, du cognitivisme, du constructivisme, du socioconstructivisme et de l'approche esthétique qu'on retrouve dans les disciplines de la philosophie, de la psychologie et de la sociologie. De toute évidence, les dimensions de la personne qui contribuent au processus qu'est l'apprentissage, comme les dimensions cognitives, les dimensions sociales et les dimensions affectives, s'avèrent être des facteurs indispensables pour comprendre l'apprentissage. Le cognitivisme, le constructivisme,

le socioconstructivisme et l'approche esthétique offrent plusieurs conceptions de l'apprentissage qu'il convient d'examiner maintenant.

#### 1.5.1 Cognitivism, constructivism et socioconstructivism Barth (2004), Astolfi (1992), Jonnaert et Vander Borcht (1999)

Actuellement, les principales théories de l'apprentissage qu'on retrouve dans les programmes de formation générale et le programme de formation initiale en enseignement au Québec proviennent des courants du cognitivism, du constructivism et du socioconstructivism. C'est à partir de ces théories que sont constituées les orientations et les visées de l'approche pédagogique mise en place par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, soit l'approche par compétences. Sous ce rapport, il convient d'examiner ces courants pédagogiques afin de bien saisir les caractéristiques du concept de l'apprentissage qu'ils préconisent.

Selon Barth, « apprendre serait donc d'abord la capacité de discerner des attributs, de sélectionner ce qu'on retient et ce qu'on laisse de côté » (Barth, 2004, p.35). Pour cette cognitive, il y a des attributs essentiels et non essentiels à distinguer dans le processus d'apprentissage. Les attributs essentiels sont la capacité d'identifier et de distinguer les caractéristiques d'un objet pour le définir par les relations ou les rapports que ces attributs entretiennent entre eux. Ceux qui sont non essentiels concernent l'aspect descriptif de l'objet (Barth, 2004, p.35). Par ailleurs, les domaines cognitif et affectif sont des conditions de l'apprentissage. Ils sont constamment en interaction et s'influencent mutuellement lors du processus d'apprentissage (Barth, 2004, p.31).

Astolfi, pour sa part, identifie deux composantes qui sont en interaction dans le processus d'apprentissage. La première est l'autostructuration, ce qui signifie que seule la personne qui apprend peut interagir avec les différents objets de son apprentissage pour, ensuite, les intégrer dans son réseau de connaissances antérieures. La deuxième est « que l'essentiel de notre savoir ne résulte pas d'une redécouverte individuelle » (Astolfi, 1992, p.119). Cela signifie, d'une part, que l'élève organise seul son savoir et, d'autre part, que « ce savoir lui est foncièrement hétérogène. Il ne vient pas en continuité de ses intérêts, ni de ses besoins, mais en rupture avec ses représentations » (Astolfi, 1992, p.119). En somme, pour ce constructiviste, « apprendre, c'est transformer son réseau de représentations », une opération que seul celui qui apprend peut faire (Astolfi, 1992, p.100).

On retrouve un constat similaire chez les socioconstructivistes Jonnaert et Vander Borght, c'est-à-dire que l'apprentissage sert à transformer les représentations de celui qui apprend. Ainsi, pour eux, « apprendre, c'est abandonner une représentation pour en adopter une plus prometteuse » (Jonnaert et Vander Borght, 1999, p.32). De plus, ils soutiennent que l'apprentissage est un processus constructif, interactif et social. Pour ces socioconstructivistes, il est impossible de comprendre l'apprentissage en isolant séparément ces composantes. La dimension constructiviste, à leurs yeux, ne permet pas la confrontation des idées avec autre que soi, pas plus que la dimension interactive ne peut expliquer pourquoi les connaissances interagissent avec l'environnement physique dans lequel se trouve celui qui apprend. Quant à la dimension sociale de l'apprentissage, elle ne peut qu'expliquer des relations entre les individus qui apprennent sans pour autant considérer le contexte ou le projet pour lequel l'apprentissage se fait (Jonnaert, 2002, p.75). En somme, l'apprentissage ne peut être compris en faisant abstraction de celui qui apprend, de la personne ou des personnes avec lesquelles il apprend, des raisons qui le motivent à apprendre et des buts qu'il vise.



En résumé, sur le plan temporel, les théories cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes considèrent l'apprentissage comme un processus. Par le fait même, celui qui apprend est le principal artisan de son savoir, c'est-à-dire que l'apprentissage réfère à une capacité avec laquelle l'apprenant organise seul des savoirs qui lui sont hétérogènes en les intégrant à ses connaissances antérieures, ce qui lui permet de transformer sa structure cognitive et d'adopter de nouvelles représentations. De plus, ce processus est tributaire à la fois de l'interaction sociale par laquelle l'apprentissage se fait, de la motivation de la personne qui apprend et de l'environnement dans lequel l'apprentissage se réalise.

#### 1.5.2 Approche esthétique Bourriaud (1998) et Meyor (2008)

L'approche esthétique est une discipline philosophique qui, depuis le 20<sup>e</sup> siècle, a contribué au développement de plusieurs courants philosophiques, notamment ceux de la phénoménologie, de l'esthétique analytique et de l'esthétique relationnelle. Elle se définit comme « la science du comportement sensible et affectif de l'homme et ce qui le détermine » (Heidegger cité dans Charles, 2016, p.81). Selon cette approche, l'apprentissage ne désigne pas une capacité. Il représente plutôt un événement dans lequel l'homme vit une expérience affective qui le transforme. Sous ce rapport, les théories de l'apprentissage issues de ce courant philosophique offrent d'autres conceptions de l'apprentissage qui se retrouvent aussi dans les sciences de l'éducation.

Bourriaud, dans son esthétique relationnelle, considère qu'il faut « apprendre à habiter le monde, au lieu de chercher à le construire » (Bourriaud, 1998, p.13). En ce sens, celui qui apprend doit habiter l'événement d'apprentissage « que le présent lui offre, afin de transformer le contexte de sa vie (son rapport au monde sensible ou

conceptuel) en un univers durable » (Bourriaud, 1998, p.13). Ainsi peut-on dire qu'habiter l'événement rend le sujet conscient, ce qui lui permet d'apprendre. Par le fait même, dans son approche phénoménologique, Meyor souligne deux caractéristiques essentielles de l'expérience affective. La première caractéristique est qu'elle permet à la conscience de saisir : « une attention fine de ma part aux sentiments qui m'habitent me suffit à en prendre connaissance et à les intégrer dans la représentation de l'être que je suis » (Meyor, 2008, p.52). Quant à la seconde, elle soutient que « la subjectivité est relative au fait que je ne peux me défaire de moi-même » (Meyor, 2008, p.52). En d'autres termes, la conscience est ce qui permet au soi de saisir les objets pour intégrer le monde.

En somme, selon l'approche esthétique, l'apprentissage est un processus de la conscience. La conscience de soi permet à celui qui apprend de saisir des objets, comme des savoirs ou des habiletés, pour, ensuite, les intégrer de manière durable dans sa représentation de lui-même, ce qui transforme son rapport au monde sensible et conceptuel.

À la suite de l'examen des conceptions de l'apprentissage que l'on retrouve dans les principaux courants pédagogiques, il convient d'examiner aussi les différentes définitions de l'apprentissage qui sont fréquemment utilisées.

### 1.6 Définitions de l'apprentissage

Dans le même ordre d'idées, les définitions de l'apprentissage qu'on retrouve actuellement en éducation s'apparentent aux conceptions des divers courants pédagogiques présentés préalablement. Bon nombre de chercheurs préconisent une définition de l'apprentissage comme processus. Sous ce rapport, les définitions de



l'apprentissage offertes par Beillerot (1989), Delevay (1992), Legendre (1993) et Vienneau (2011), qui sont toutes les quatre couramment utilisées dans la littérature scientifique, retiendront notre attention.

Chez Beillerot (1989), l'apprentissage désigne un processus qui permet à l'individu de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. Pour Delevay (1992), le processus est quelque peu différent. En ce sens, l'apprentissage désigne un processus mystérieux qui, en prélevant de l'information, permet à l'individu de se transformer psychiquement. Cela suggère que l'information est principalement l'objet du processus qu'est l'apprentissage. Ainsi, pour Beillerot et Delevay, le processus de l'apprentissage n'est pas le même : pour le premier, c'est un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même des savoirs pour penser et agir, pour le second, c'est une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs.

En ce qui concerne la définition de Legendre (1993), elle se compose de deux éléments spécifiques. Le premier réfère à l'apprentissage comme acte de perception. En ce sens, c'est par lui que tout objet est saisi par le sujet. À cela, s'ajoutent les caractéristiques d'interaction et d'intégration de l'objet par le sujet, c'est-à-dire que l'apprentissage en tant qu'acte est ce qui permet non seulement à l'individu de percevoir l'objet, mais il est ce qui permet à l'individu d'interagir avec l'objet et de l'intégrer. De plus, Legendre précise que l'objet représente les connaissances, les habiletés, les aptitudes et les valeurs qui sont récupérées par l'acte et organisées ensuite dans la structure cognitive de la personne. Le deuxième élément qu'on retrouve dans cette définition est celui du processus. Dans ce contexte, le processus est défini comme ce qui fait évoluer la personne en lui permettant de modifier la synthèse de ses savoirs, de ses habiletés, de ses attitudes et de ses valeurs.

Pour ce qui est de la définition de Vienneau (2011), l'apprentissage est un processus interne qui interagit avec l'objet et qui cumule, ajoute quelque chose à quelque chose d'autre, pour construire activement des savoirs chez l'apprenant. Par ailleurs, ce processus fait appel à toutes les dimensions de l'apprenant, telles que les dimensions sociales, affectives et cognitives (Vienneau, 2011, p.10 et p.33). Par conséquent, l'apprentissage se fait de manière multidirectionnelle. Le tableau 1.2 ci-dessous offre un résumé des différentes définitions offertes par Beillerot, Delevay, Legendre et Vienneau.

Tableau 1.2  
Définitions de l'apprentissage

Auteurs	Définitions de l'apprentissage
J. Beillerot (1989, p.202)	« Processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir. »
M. Delevay (1992, p.161)	« C'est un processus mystérieux par lequel un sujet se transforme et généralement s'enrichit psychiquement en prélevant de l'information dans son milieu de vie. »
R. Legendre (1993, p.67)	« Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne. »
R. Vienneau (2011, p.2)	« Processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs. »

À la lumière de ces quatre définitions, il est possible de dégager certaines caractéristiques de l'apprentissage. Tout d'abord, l'apprentissage se fait par un sujet, une personne, un apprenant. Ensuite, c'est un processus qui permet à la personne de percevoir des objets, d'interagir avec eux et de les intégrer avec ses dimensions sociales, cognitives et affectives afin de transformer, créer ou faire évoluer sa

structure cognitive. Finalement, les objets de l'apprentissage sont les informations, les savoirs, les habiletés, les attitudes et les valeurs. Ces éléments sont résumés sous forme schématique dans la figure 1.2.

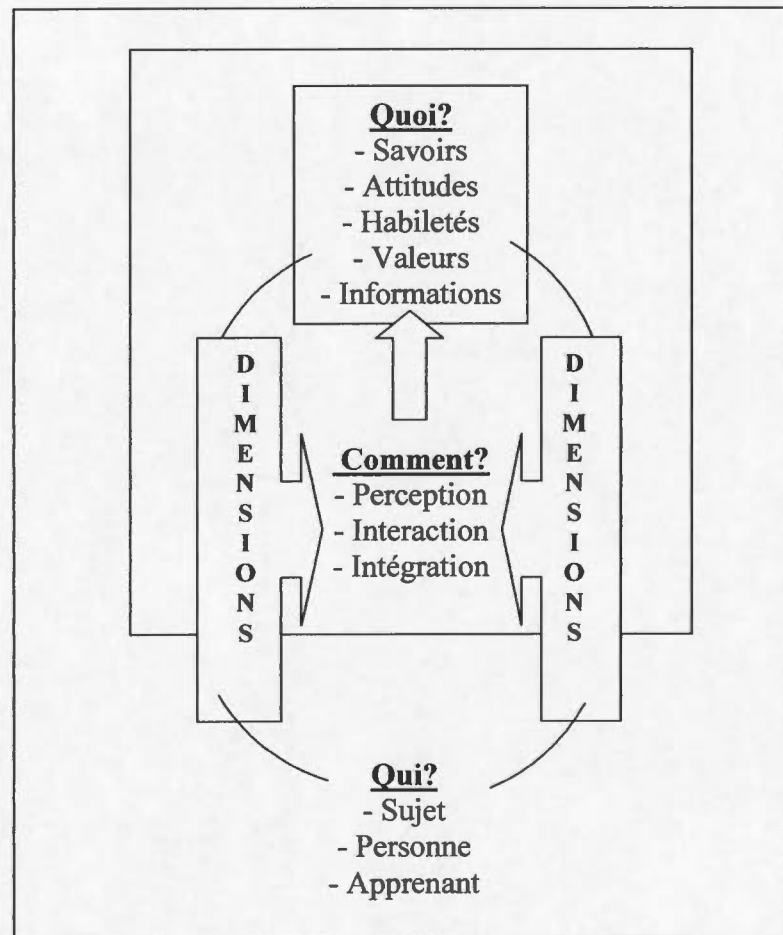


Figure 1.2  
Schéma des définitions de l'apprentissage



### 1.7 Synthèse des conceptions et des définitions de l'apprentissage

À la suite de la présentation de certaines conceptions et de certaines définitions de l'apprentissage, il est possible de dégager deux constats. Le premier est que l'apprentissage est susceptible de désigner deux moments distincts sur le plan temporel: un processus ou un produit. Le second constat se base sur les définitions de l'apprentissage conçu uniquement comme un processus. Dans ces définitions, l'apprentissage implique les dimensions sociales, les dimensions cognitives et les dimensions affectives de la personne pour modifier sa structure cognitive de manière indéfinie et intemporelle. Toutefois, à la lumière de ces constats, des questions persistent : Comment peut-on définir cette conscience historique, intemporelle, qu'est le processus d'apprentissage? Comment peut-on distinguer ce qui est indéfini (acquis ou appris)? Comment les dimensions sociales, cognitives et affectives contribuent-elles à l'apprentissage? Est-ce que ces caractéristiques de l'apprentissage sont présentes dans les conceptions des futur(e)s enseignant(e)s?

## CHAPITRE II

### CHAMP CONCEPTUEL

L'objectif de la présente recherche est de connaître les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s, particulièrement en regard de la formation à l'enseignement. Notre travail portera donc principalement sur le discours des futur(e)s enseignant(e)s de l'apprentissage, puisque, comme le remarque Vanhulle, l'apprentissage d'un « métier est une pratique sociale de mise en discours de l'activité professionnelle » (cité dans Bourgeois et Durand, 2012, p.174). Ainsi, « l'enjeu de la formation consiste à développer un discours de légitimation et de mise en reconnaissance de l'objet social, de construction du système d'expertise [...] visant à construire dans le même temps la qualification et les contours de la profession » (Sorel et Wittorski, 2005, p.256). Le discours des futur(e)s enseignant(e)s sur l'apprentissage permet ainsi de mieux comprendre à la fois la ou les définitions qu'ils donnent d'un objet de leur expertise et la représentation qu'ils s'en font. Pour réaliser une telle étude, il convient d'exposer les deux approches qui constituent notre champ conceptuel : la notion des représentations sociales et le courant de la philosophie analytique.

#### 2.1 Les représentations sociales

Les représentations sociales sont « le produit d'un regard à la fois individuel et collectif parce qu'elles se construisent dans les interactions sociales » (Salès-Wuillemin, 2007, p.19). Comme le mentionne Jodelet, il serait réductionniste d'attribuer la notion des représentations sociales exclusivement à la psychologie ou à la sociologie (1994, p.19). À cet égard, la notion des représentations sociales

comporte de nombreuses références « aux multiples processus individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques qui souvent entrent en résonnance les uns avec les autres et dont les dynamiques d'ensemble aboutissent à ces réalités vivantes que sont en dernière instance les représentations sociales » (Jodelet, 1994, p.19). De facto, l'étude des représentations sociales est une approche qui permet de saisir la complexité des phénomènes sociaux.

Les principales modalités des représentations sociales se définissent comme suit : le rapport sujet-objet, l'interprétation de l'objet par le sujet et l'impact matériel de cette interprétation de l'objet sur les pratiques du sujet. Le rapport sujet-objet tient lieu de la représentation sociale. En ce sens, les caractéristiques du sujet et de l'objet contribuent à la formation des représentations : « La représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) » (Jodelet, 1994, p.43). Ce rapport est la nature même de la représentation sociale : c'est un artefact qui symbolise le lieu de la représentation sociale dans lequel se trouvent des significations. À cet égard, « les artefacts mettent en évidence la coconstruction réciproque par des réalités matérielles et des actions humaines, du donné et du construit, ou encore des propriétés objectives » des représentations sociales qui les font exister comme telles (Heinich, 2004, p.67). Ainsi, « ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une « construction » et une « expression » du sujet » (Jodelet, 1994, p.43). Par ailleurs, la représentation sociale est une forme de savoir qui a été modélisée ou conçue par le sujet et qui renvoie à des caractéristiques. Celles-ci rendent manifestes les pratiques du sujet (Jodelet, 1994, p.44).

En d'autres termes, la représentation est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet, 1994, p.37) Au contact d'objets, les



individus construisent des représentations subjectives et leur octroient des attributs. Par exemple, prenons le concept « chat ». Pour une personne, « chat » peut représenter une phobie, chez une autre, un siamois et ainsi de suite. La représentation individuelle est une forme de connaissance qu'un individu se fait d'un objet. Il en va de même pour les représentations sociales. Il s'agit d'une forme de connaissance qui se développe lorsque les individus reconstruisent ensemble un objet. Cela pourrait signifier que, pour un ensemble d'individus, et ce, malgré les représentations individuelles de chacun, le concept « chat » représente un animal ayant quatre pattes et une queue. En outre, l'appartenance groupale d'un individu n'est pas unique, mais multiple: le sujet peut ainsi considérer plusieurs affiliations en fonction de son âge, sexe, religion, lieu d'habitation, préférences sexuelles, etc. De plus, « ces appartenances ne sont pas convoquées toutes à la fois, bien souvent l'une seulement est mise en saillance, ce qui peut d'ailleurs être temporaire » (Salès-Wuillemin, 2007, p.7).

Comme les représentations sociales s'articulent dans les interactions sociales, elles résultent d'une communication sociale entre des individus d'une même structure sociale : « partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité » (Jodelet, 1994, p.50). De fait, les représentations sociales exposent l'expression de certaines particularités propres à une structure sociale : « Ce que les représentations collectives traduisent c'est la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affecte » (Durkheim cité dans Jodelet, 1994, p.50). Ainsi, dans le contexte de l'étude des conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s, les représentations sociales permettent de saisir certaines particularités de la communication sociale, de constater les évidences objectives à travers les discours que les membres d'un même groupe partagent.

Les évidences objectives sont en quelque sorte les discours, validés dans la communication sociale, qui instaurent des versions communes à la réalité. Par exemple, l'expression « elle est attriquée comme la chienne à Jacques » signifie que la personne est mal habillée (TLFQ, 2007). Cet exemple de discours révèle une évidence objective qu'on retrouve principalement dans certaines communautés francophones. C'est une communication sociale qui traduit à la fois une version de la réalité commune et partagée ainsi qu'une expression culturelle. Elle est « le vecteur de transmission du langage, lui-même porteur de représentations » (Jodelet, 1994, p. 48). Ainsi peut-on dire que la « représentation s'apparente à l'idéologie », puisqu'elle est issue d'une communication sociale qui est constituée à la fois par le langage commun d'un groupe particulier et par la culture dans laquelle ce langage se fonde (Jodelet, 1994, p.51).

Toutefois, la constitution d'une représentation sociale entre des individus ne signifie pas que chacun pense de la même manière. Le partage d'une représentation sociale s'opère selon certaines spécificités. La condition et la fonction sociale, les normes institutionnelles et les modèles idéologiques auxquels appartiennent les individus font que « le partage social est référé à un jeu de déterminations liées à la structure et aux rapports sociaux » (Jodelet, 1994, p.49). En outre, la représentation sociale est une reconstruction de l'objet. En ce sens, il existe un décalage entre l'objet reconstruit et son référent. Ce décalage résulte « des valeurs et des codes collectifs, des implications personnelles et des engagements sociaux des individus » (Jodelet, 1994, p.52). Par conséquent, des distorsions — les attributs du référent de l'objet sont présents dans la représentation sociale, mais ils sont « accentués ou minorés » —, des supplémentations — des caractéristiques sont attribuées à un objet sans appartenir à son référent — et des défalcations — des attributs du référent sont supprimés de l'objet qui est reconstruit socialement — sont inhérentes aux représentations sociales (Jodelet, 1994, p.52-53).



En somme, la représentation sociale est une approche qui permet de saisir les évidences objectives présentes dans la communication sociale d'un même groupe. De plus, elle permet l'examen des attributs qui caractérisent ces évidences objectives, ce qui dévoile les valeurs, les codes collectifs, les implications sociales et les engagements sociaux des individus au sein d'un même groupe. Sous ce rapport, Moliner (2001) propose une approche bidimensionnelle aux représentations sociales : une double analyse de leur dimension *descriptive/fonctionnelle* et de leur dimension *évaluative*. La première dimension de l'analyse s'intéresse aux éléments présents dans les représentations sociales qui servent à décrire l'objet, à le définir et à connaître sa fonctionnalité, soit les pratiques sociales qui y sont rattachées. La deuxième dimension de l'analyse, pour sa part, est de nature axiologique et vise les éléments qui concernent la valeur positive ou négative de l'objet. Ces deux dimensions sont distinctes et indispensables pour décrire les objets : « tout se passe comme si les sujets disposaient de trois registres de cognition et que l'un ou l'autre de ces registres était plus ou moins activé selon une multiplicité de variables relatives à l'objet, à la situation et aux caractéristiques des sujets eux-mêmes » (Rateau, 1995, p.144).

En résumé, cette approche offre les éléments nécessaires afin d'examiner la mise en discours de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s, puisqu'elle met en évidence les significations présentes dans les rapports « sujet-objet » qui caractérisent les pratiques linguistiques.

## 2.2 La philosophie analytique

Dans la mesure où ce projet porte un grand intérêt aux concepts et aux caractéristiques, une deuxième approche théorique inspirée de la philosophie analytique, un courant philosophique qui s'est développé avec l'émergence de la



linguistique au début du XXe siècle (ou, selon l'expression consacrée, le *linguistic turn*), apparaît comme un choix logique pour le mener à bien. En effet, pour la philosophie analytique, les énoncés permettent d'accéder aux concepts, car ils exposent la structure du raisonnement logique des individus. Ce raisonnement logique constitue la pensée des individus qui n'est accessible que par le biais du langage dans lequel elle s'exprime. C'est pourquoi une conception peut se découvrir par des énoncés. Par ailleurs, il existe deux types d'énoncés : les énoncés synthétiques et les énoncés analytiques. Les énoncés synthétiques sont de nature empirique et se servent du sens pour désigner une référence. Au contraire, les énoncés analytiques, eux, réfèrent au sens, c'est-à-dire qu'ils expriment des définitions, des notions, des conceptions théoriques, comme c'est le cas pour l'étude des conceptions de l'apprentissage. C'est à ce type d'énoncés que s'intéresse d'abord la philosophie analytique. À cet égard, il est considéré que « toutes les expressions pourvues de signification ont également un référent réel ou prétendu » (Dummett, 1988, p.51). Ainsi, l'expression est en relation avec la réalité objective parce qu'elle la signifie. En d'autres termes, l'expression « nomme » des objets « au moyen de sa signification » (Dummett, 1988, p.58). Par le fait même, le sens et le référent sont traités comme deux éléments distinctifs. Lorsque l'expression nomme l'objet au moyen de sa signification, elle fait référence à sa réalité objective. Par contre, un objet peut être signifié sans nécessairement avoir de référence. Dans ce contexte, l'expression qui réfère à la réalité objective de l'objet permet l'établissement du sens. En d'autres termes, c'est à la manière dont les expressions signifient que la référence permet la saisie du sens. Par exemple, le nom « couleur » peut désigner le gris, le bleu, le rouge, le vert, le jaune, etc. Si j'énonce la locution « couleur d'automne », le sens que ces mots donnent d'un individu à l'autre sera différent : certains percevront la référence à l'orangé, d'autres au rouge et ainsi de suite. En revanche, si j'énonce le chiffre « 1 », et bien ce n'est que le chiffre « 1 », ce qui représente un énoncé dans lequel la signification n'a pas de référence qui donne le sens. En somme, pour la philosophie analytique, cette distinction entre le sens et la référence permet de décloisonner les

concepts et les pensées des expressions dans lesquelles ils sont formulés pour, ensuite, en permettre l'analyse et pour faire la différence entre ce que le langage traduit et ce qu'il produit. Par conséquent, il existe aussi une distinction importante entre « la représentation » et « la pensée ».

La représentation est caractérisée par l'appréhension qu'ont les sujets des objets qui leur sont extérieurs. Cependant, ces « objets » extérieurs peuvent aussi être saisis par d'autres sujets, alors qu'une représentation reste confinée dans une conscience personnelle : « ma représentation, ma sensation ». Il en va de même pour les représentations sociales, et ce, même si elles sont le résultat d'une reconstruction sociale entre un sujet et le groupe auquel il appartient. Du fait qu'un objet extérieur peut être saisi par plusieurs individus et par plusieurs groupes d'individus, il est possible d'affirmer que la pensée est en quelque sorte objective.

Par ailleurs, la pensée est ce qui permet aux individus la communication, car tous ont accès à elle. Puisqu'elle appartient à tous, la pensée est intemporelle et immuable (Dummett, 1991, p.38). On peut la saisir, l'exprimer ou ne pas y avoir accès. Qui plus est, selon le courant de la philosophie analytique, les mots permettent l'exposition des concepts parce que « la saisie du sens d'un mot exprimant un concept déterminé [...] [consiste en] une série de capacités constitutives d'une espèce [que ce soit des mots, des énoncés ou des propositions] dont la possession d'un concept serait le genre supérieur. » (Dummett, 1991, p.135) En d'autres termes, cette « série de capacités constitutives d'une espèce » représente la structure du raisonnement logique qui construit le concept. Par conséquent, cette structure contient des expressions dans lesquelles se trouvent des significations qui permettent la constitution du raisonnement logique, du sens, puisque l'accessibilité des pensées repose sur la pratique commune du langage. En d'autres termes, les individus qui pratiquent une même profession et qui parlent une même langue partagent un discours dans lequel ils



construisent des significations communes aux concepts. Par le fait même, ces significations sont l'expression de la pensée, soit « une propriété commune entre des membres d'une communauté » (Dummett, 1988, p.151). Ainsi, les significations attribuées aux concepts doivent avant tout être comprises selon les expressions de la pensée et le sens commun de la communauté qui les partagent. En guise d'exemple, « la notion d'« autonomie » n'implique pas les mêmes actions selon que l'on exerce comme enseignant, infirmier, assistant social ou éducateur de la petite enfance » (Vanhulle *in* Bourgeois et Durand, 2012, p.174), tout comme cette notion n'implique pas les mêmes actions pour un enfant, un adolescent, un adulte, une personne âgée, etc. Il n'en demeure pas moins que le concept d'« autonomie » résulte de la pensée et que tous peuvent y avoir accès. Les discours que les individus développent à l'égard des concepts sont caractérisés par leurs représentations individuelles et leurs représentations sociales. La mise en commun d'un concept résulte d'une pratique commune entre des individus d'un même groupe social.

Selon la philosophie analytique, la mise en pratique commune d'un concept se fait principalement selon deux manières de « saisir le sens d'une proposition » : comprendre la proposition et reconnaître que cette proposition a ce sens (Dummett, 1991, p.89). Comprendre la proposition ne représente pas une capacité ni le résultat d'un processus. Il s'agit plutôt de la saisie « d'un mode de détermination de la référence de l'expression », plus précisément de la détermination de la valeur de vérité d'une proposition selon la « connaissance » de ce qui la rend vraie ou fausse (Dummett, 1991, p.99-100). C'est pourquoi, d'un contexte à l'autre, une proposition peut être acceptée comme vraie ou comme fausse, comprise pour son sens ou reconnue pour ce qu'elle veut dire. Ainsi, une proposition peut être saisie seulement pour sa réalité objective sans être comprise. Dans ces circonstances, il ne s'agit pas de déterminer la valeur de « connaissance » qu'une proposition peut avoir, mais plutôt de reconnaître le sens qu'elle a. C'est pourquoi la « connaissance » n'est pas un



critère primordial à l'analyse d'une proposition selon l'approche de la philosophie analytique<sup>2</sup>.

Dans le cadre d'une recherche, portant sur les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s, cette approche analytique se révèle pertinente puisqu'elle considère que le langage est « une propriété commune entre des membres d'une communauté. » (Dummett, 1991, p.151) Ainsi, les significations attribuées aux concepts doivent avant tout être comprises selon les expressions de la pensée et le sens commun de la communauté qui les partagent. Par le fait même, il est possible qu'au sein d'un même groupe, certains individus reconnaissent le sens d'une proposition sans toutefois la comprendre. Tout comme il est possible que des individus comprennent certaines propositions sans en saisir le sens. L'approche analytique permet de mettre en lumière la mise en commun du partage social par l'analyse des concepts, du sens qui leur est octroyé et des caractéristiques avec lesquelles ils sont conçus par un groupe particulier.

### 2.3 Conciliation conceptuelle

Bien que plusieurs distinctions existent entre les représentations sociales et la philosophie analytique, il n'en demeure pas moins que ces deux approches se sont développées simultanément avec le tournant linguistique au 20<sup>e</sup> siècle (Dummett, 1988, p.13). C'est pourquoi la communication sociale ou la mise en pratique commune sont des éléments déterminants pour l'étude des discours portant sur un concept dans ces deux approches. Ainsi, à partir des significations présentes dans les

---

<sup>2</sup> Il est possible d'illustrer ces deux modes de saisie ainsi : Une personne reconnaît qu'une horloge a des aiguilles pour indiquer les heures, les minutes et les secondes. Or, même si cette personne le reconnaît, est-ce pour autant qu'elle comprend réellement les mécanismes sous-jacents à l'horloge qui permettent aux aiguilles de mesurer le temps? Ou encore, est-ce qu'elle peut affirmer que le temps peut réellement être mesuré par une horloge?

représentations sociales, il est possible d'examiner la mise en pratique commune des futur(e)s enseignant(e)s en regard des différents modes de saisie selon l'approche analytique. Le schéma de la figure 2.1 résume l'apport de ces deux approches.

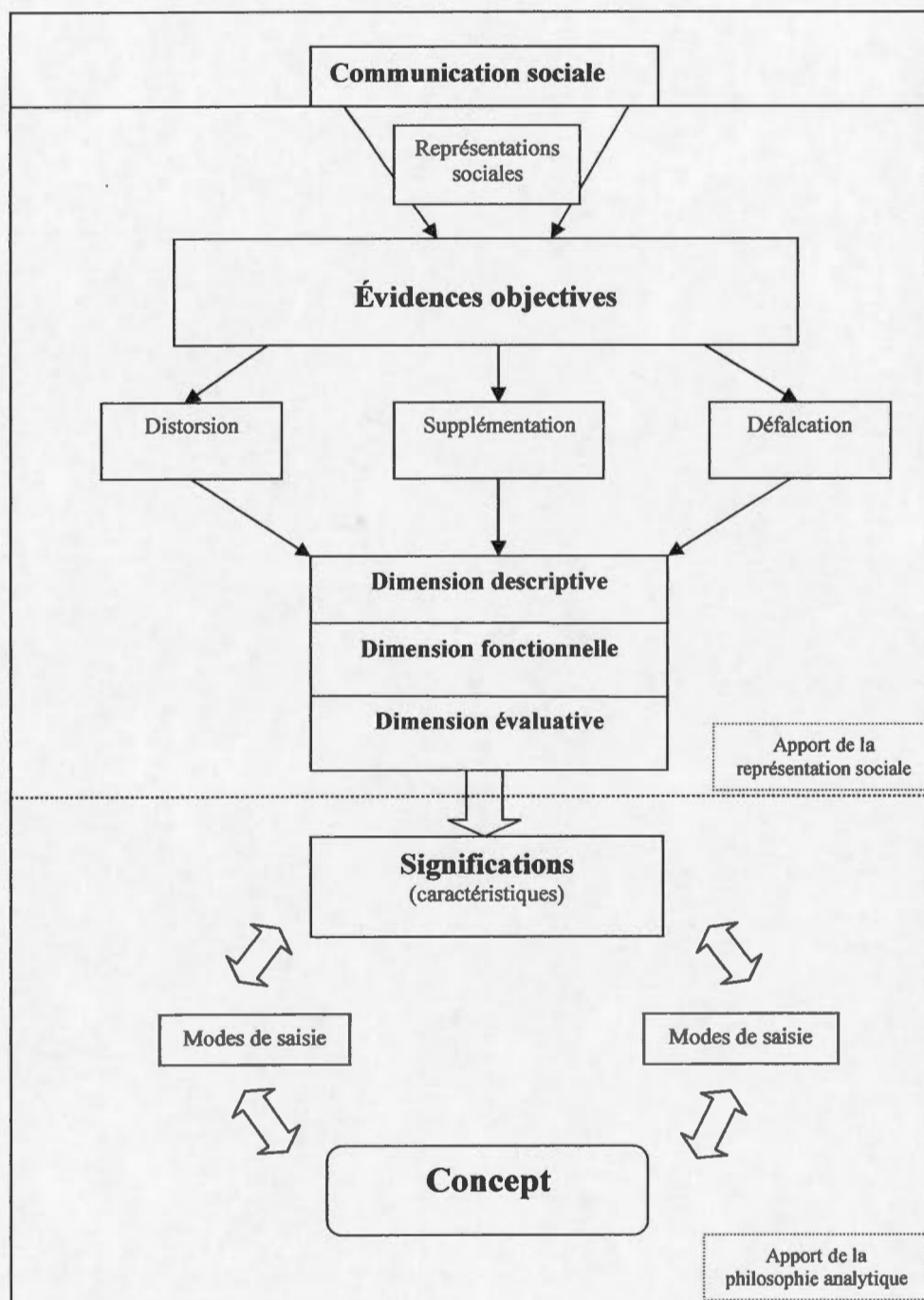


Figure 2.1  
Conciliation conceptuelle des approches de la recherche



## CHAPITRE III

### CADRE CONCEPTUEL

Comme nous l'avons vu (*supra*, p.12-23), l'apprentissage est un concept complexe auquel les chercheurs attribuent de nombreuses définitions. Par le fait même, il paraît plausible que les futur(e)s enseignant(e)s aussi définissent l'apprentissage de plusieurs manières. Afin de comprendre la diversité et la nature des conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s, nous nous proposons de poursuivre notre réflexion dans un cadre conceptuel inspiré de l'approche analytique.

Dans le cadre d'une recherche qui porte sur les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s, l'étude des représentations sociales et l'approche analytique se révèlent pertinentes puisqu'elles considèrent que le langage est « une propriété commune entre des membres d'une communauté » (Dummett, 1991, p.151). Sous ce rapport, il convient d'exposer que le but de la recherche est d'examiner les expressions de la pensée du concept de l'apprentissage par les significations présentes dans les discours des futur(e)s enseignant(e)s. Ces significations attribuées au concept doivent avant tout être comprises selon la communication sociale de la communauté qui le partage. C'est donc par le biais des représentations sociales que nous pouvons accéder aux significations et en faire l'analyse.

Par ailleurs, même si ce type d'approche est très peu fréquent dans le contexte de la recherche québécoise en éducation, plusieurs penseurs de la philosophie de l'éducation s'appuient sur le courant analytique ou s'en inspirent. Pour examiner les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s, les travaux de

Reboul, Scheffler, Peters et Hamlyn, dont l'objectif est la formulation de définitions à plusieurs concepts fondamentaux en éducation, constituent les bases de notre cadre conceptuel. Rappelons que, pour la philosophie analytique, les énoncés réfèrent au sens et expriment des définitions, des notions et des conceptions théoriques. Par le fait même, les travaux de Reboul (1980), portant sur les constructions sémantiques du terme « apprendre », permettent d'examiner les expressions de la pensée avec lesquelles les futur(e)s enseignant(e)s signifient le concept de l'apprentissage. Quant aux travaux de Scheffler (1989, 2003), portant sur les définitions présentes dans le langage en éducation, ils offrent les clefs nécessaires pour examiner le sens des différentes propositions avec lesquelles le concept de l'apprentissage est traduit par la pensée. Pour ce qui est de travaux de Peters (1966, 1967, 1973), ils proposent une démarche heuristique pour examiner les finalités attribuées à un concept, ce qui permet aussi de connaître les fonctions attribuées aux concepts, comme celui de l'apprentissage dans une perspective de développement professionnel. Enfin, dans ses travaux, Hamlyn (1973) propose d'examiner les concepts en regard de leurs fondements épistémologiques. Ainsi, cette démarche permet d'identifier des caractéristiques à un concept selon le sens qui lui est donné, ce qui est nécessaire à la connaissance des expressions de la pensée à partir desquelles un concept est énoncé. Nous nous attacherons ici à résumer ces travaux incontournables.

### 3.1 Reboul : une typologie du terme « apprendre » (1980)

Les travaux de Reboul, qui portent sur les définitions de l'apprentissage, méritent d'abord notre attention. Reboul considère qu'« apprendre » c'est le fait d'acquérir une information, un savoir-faire ou une compréhension. Pour lui, ces acquisitions se fondent dans des structures différentes, ayant des valeurs différentes : « l'apprentissage est supérieur à l'information, et la compréhension à l'apprentissage » (Reboul, 1980, p.17). Sous ce rapport, Reboul considère

l'apprentissage selon le sens ancien d'apprenti, c'est-à-dire comme un savoir-faire (Reboul, 1980, p.10). Selon cette construction discursive, la compréhension est la valeur ultime qui permet à une personne de profiter pleinement de son expérience (Reboul, 1980, p.12).

Pour parvenir à ces conclusions, Reboul distingue quatre différents emplois du terme « apprendre » selon la construction de la phrase dans laquelle il apparaît : *apprendre à*, *apprendre que*, *apprendre* et *apprendre à être*. C'est dans cette typologie que les structures et les valeurs de ce terme sont définies.

Tout d'abord, « apprendre à » ne correspond pas à tous les sens du mot apprendre : « ... il concerne seulement le fait d'apprendre à, c'est-à-dire d'acquérir un savoir-faire » (Reboul, 1980, p.10). Par exemple, « j'apprends à danser » ou « j'apprends à jouer du violon » (Reboul, 1980, p.9 et p.10). Dans ces exemples, l'acte d'apprendre représente des acquisitions qui sont des savoir-faire.

Pour ce qui est « d'apprendre que », « cette construction fait de l'acte d'apprendre un acte d'information; son résultat est le renseignement » (Reboul, 1980, p.9). Dans cet exemple : « j'ai appris qu'un aléa est un événement d'origine naturelle », la construction des termes « apprendre que » représente l'acquisition d'un renseignement.

Quant à « apprendre », employé seul, il désigne le fait de comprendre quelque chose (Reboul, 1980, p.10). À cet égard, l'emploi du terme « apprendre », comme dans l'énoncé « j'apprends tous les jours », désigne des situations dans lesquelles on parvient à comprendre quelque chose (Reboul, 1980, p.10).



Finalement, « apprendre à être » représente plus que d'acquérir un savoir-faire, une information ou une compréhension. C'est « soi-même délivré, libre de toute entrave, ayant trouvé son propre style et son propre visage » (Reboul, 1980, p.11). Par ailleurs, cette construction représente un slogan qui « nous révèle le véritable substantif du verbe apprendre, l'éducation » (Reboul, 1980, p.11). Comme Reboul l'énonçait : « tout ce qui fait de lui un homme, l'homme l'a parce qu'il l'a appris » (Reboul, 1980, p.17). C'est par cette construction qu'il est aussi possible de faire la différence entre ce qui est acquis et ce qui est appris. En somme, grâce à cette typologie d'apprendre, il est possible de mieux saisir la nature de l'acte d'apprendre.

Voici un résumé de la typologie du terme « apprendre » selon Reboul.

Tableau 3.1  
La typologie de Reboul (1980)

<b>[Acquis]</b>	<i>Substantifs</i>	
	<i>d'action</i>	<i>de résultat</i>
Apprendre que	Information	Renseignement
Apprendre à	Apprentissage	Savoir-faire
Apprendre	Étude/Expérience	Compréhension
<b>[Appris]</b>	<i>Substantif</i>	
	<i>Éducation</i>	
Apprendre à être	Homme	

(Reboul, 1980, p.10 et p.17)

Bref, la typologie proposée par Reboul est utilisée afin de décrire les différentes formes d'apprentissage en les classifiant selon les substantifs élaborés par Reboul, soit le renseignement par l'information, le savoir-faire par l'apprentissage, la

compréhension par l'étude et l'émancipation personnelle par l'éducation. Par ailleurs, elle nous permet l'examen des formes de l'apprentissage acquises et apprises.

1. Apprendre à	Acquis
2. Apprendre que	
3. Apprendre	
4. Apprendre à être	Appris

Figure 3.1

Schéma récapitulatif des éléments d'analyse de la typologie de Reboul

### 3.2 Scheffler et la nature du langage en éducation (1989, 2003)

De son côté, Scheffler s'intéresse à la nature du langage en éducation, ce qui représente un vif intérêt dans le cadre de cette étude, puisqu'il distingue différents types de discours et fournit des clefs qui permettent de mieux les comprendre. Dans ce contexte, Scheffler distingue deux types de discours : les discours formels et les discours informels. Le premier renferme trois catégories de définitions générales attribuées aux mots, soit les définitions stipulatives, les définitions descriptives et les définitions programmatiques, et le second désigne les slogans et les métaphores.

En ce qui concerne les discours formels, on retrouve tout d'abord les définitions stipulatives qui se divisent en deux sous-catégories : inventives et non-inventives. La première désigne tous les énoncés qui n'ont pas d'usage pré-définitionnel et, la seconde, ceux qui désignent les nouveaux usages pour un terme doté d'un emploi préalable. Ces définitions sont communicationnelles. En ce sens, « elles n'ont pas pour but de refléter l'emploi antérieur des termes qu'elles définissent » (Scheffler,

2003, p.33). Par exemple, les lettres (A-B-C-D-E), qui correspondent aux résultats scolaires, représentent des définitions stipulatives inventives, puisqu'elles ne réfèrent pas à une définition antérieure. Cependant, les termes qualitatifs qui lui sont associés, comme « excellent, très bien, bien, passable et échec », désignent des définitions stipulatives non-inventives, car elles ne possèdent aucun autre usage antérieur à leur définition. En somme, cette catégorie de définition a pour but d'établir des conventions d'interprétation aux termes afin d'en faciliter la communication (Scheffler, 2003, p.32).

Pour ce qui est des définitions descriptives, elles ont pour but « d'expliquer [...] les termes définis en rendant compte de leur usage préalable » (Scheffler, 2003, p.34). Tout comme les définitions stipulatives, elles établissent des conventions qui régissent les discours sans chercher à faire l'économie de l'explication de la signification du terme employé (Scheffler, 2003, p.35). Par exemple, on peut tenir pour acquis que le mot « arbre » peut signifier « papier », ce qui serait une définition stipulative inventive. Or, dans le cas des définitions descriptives, le mot « arbre » réfère à sa définition première, soit « grand végétal dont la tige ligneuse se ramifie à partir d'une certaine hauteur au-dessus du sol » (Le Robert, 2012, p.102).

En ce qui concerne les définitions programmatiques, elles représentent des expressions qui orientent les pratiques sociales. De plus, elles sont morales et visent à inclure des programmes d'action (Scheffler, 2003, p.42). Semblables aux définitions stipulatives, en ce sens qu'elles ne cherchent pas à référer à la définition antérieure du terme utilisé, « elles en diffèrent en ce qu'elles font surgir des enjeux moraux et pratiques » (Scheffler, 2003, p.41). En d'autres termes, elles sont des énoncés qui ne cherchent pas à insuffler une nouvelle définition aux termes, mais plutôt à créer un nouvel effet. Par exemple, prenons le travail de l'enseignement et désignons-le par



l'expression « profession enseignante ». Cette définition programmatique suggère que le travail de l'enseignement est soumis aux mêmes activités que n'importe quelle autre profession. En outre, définir le travail de l'enseignement par la définition de « profession » pose des enjeux moraux et pratiques différents de ceux qu'implique la simple appellation « travail ».

En résumé, il y a des énoncés qui ont un sens purement communicationnel, explicatif ou moral. Cela dit, Scheffler précise que les énoncés communicationnels peuvent aussi être moraux. Par conséquent, il existe des emplois simultanés de ces différentes catégories d'énoncés. En outre, quelles que soient les définitions utilisées dans les discours, elles sont orientées en fonction des situations dans lesquelles elles sont formulées. Elles en permettent la compréhension et sont utiles pour comprendre les conceptions auxquelles elles font références. Dans le contexte de notre recherche, connaître les définitions sous-jacentes aux discours portant sur l'apprentissage contribue à mieux comprendre les conceptions qu'en ont les futurs(e)s enseignant(e)s.

Dans le même ordre d'idées, Scheffler étudie d'autres types de discours qui ne sont pas des définitions. Il s'agit des discours informels, plus précisément des slogans et des métaphores. Les premiers se distinguent des discours définitionnels par leur construction : « Ils sont à la fois non systématiques, moins solennels, plus populaires et sont supposés être répétés de façon enthousiaste ou rassurante plutôt que médités gravement » (Scheffler, 2003, p.59). En éducation, l'utilisation des slogans représentent « des symboles de ralliement (*rallying symbols*) aux idées et aux attitudes-clés des mouvements éducatifs » (Scheffler, 2003, p.59). Il arrive de temps à autre que les slogans s'inscrivent dans les discours de manière permanente. Dans ce contexte, ils invoquent autant une simple assertion qu'un mouvement social qui se fonde sur les pratiques d'un groupe particulier (Scheffler, 2003, p.60).

Par ailleurs, dans le milieu de l'éducation, il arrive que les slogans deviennent des « doctrines opérationnelles autonomes » qui sont admises sans évaluation critique de leurs fondements et de leurs idéaux (Scheffler, 2003, p.60). Cela signifie que les slogans se présentent d'une certaine manière comme des définitions. Ils ont des incidences sur les significations, puisqu'ils supposent des définitions qui ne sont pas nécessairement précisées. Par le fait même, le slogan est susceptible de générer des doctrines qui s'en dissocient. Par exemple, prenons le slogan de Dewey : « Nous enseignons à des enfants, nous n'enseignons pas des matières (*subjects*) » (Dewey cité dans Scheffler, 2003, p.61). À première vue, cette formule semble être une simple affirmation littérale. Cependant, dans le contexte de l'éducation, cette formule est devenue un symbole qui a rallié de nombreux enseignants. Ce ralliement a donné naissance à un mouvement social et a contribué au développement de plusieurs doctrines éducatives. Pourtant, lorsqu'on examine de plus près cette formule, on s'aperçoit qu'elle n'a pas de sens. C'est-à-dire qu'il est évident qu'on enseigne à des enfants et non à des matières. Par contre, si nous reprenons cette formule selon son sens littéral, nous pourrions parvenir à la conclusion suivante : « Nous enseignons à des enfants, mais nous n'essayons pas de leur faire apprendre quoi que ce soit » (Scheffler, 2003, p.63). C'est précisément par cet aspect que le slogan génère des doctrines dont, d'une part, les contenus se distinguent de ceux qui sont véhiculés à l'origine par le slogan, et qui, d'autre part, ont des impacts sur les pratiques éducatives. En somme, les slogans sont des discours informels qui visent des buts pratiques. Ils sont populaires et rassembleurs. Enfin, ils permettent de comprendre les mouvements sociaux, qu'ils soient ponctuels ou permanents, et les doctrines présentes qui influencent les pratiques et teintent les conceptions.

En ce qui concernent les métaphores, elles « ne sont pas normalement conçues pour exprimer la signification des termes employés, qu'il s'agisse d'une manipulation standard ou d'une stipulation » (Scheffler, 2003, p.73). Tout comme les slogans, elles



sont de l'ordre des discours informels. Néanmoins, elles expriment souvent des « vérités significatives et étonnantes » (Scheffler, 2003, p.73). Contrairement aux slogans, qui véhiculent des fragments sur les attitudes et les mouvements sociaux présents, les métaphores figurent des énoncés théoriques sur les phénomènes. Elles présentent des analogies, la plupart du temps entre deux choses distinctes, qui invitent souvent au questionnement. En ce sens, l'association de deux concepts complètement différents provoque la recherche de ce qui peut les unir. Scheffler illustre ce procédé analogique par l'exemple très répandu en éducation du jardinier (le maître) et de la plante (l'élève): « Le rôle du maître est analogue à celui du jardinier qui sait que la plante ne peut se développer que par elle-même mais qui l'entoure de toutes les circonstances favorables » (Payot, 1937, p.102). En outre, l'utilisation de la métaphore dans les discours peut représenter comment les nouveaux enseignants s'intègrent à la culture éducative déjà existante et la transforment à leur tour (Scheffler, 2003, p.81). À ce propos, « la continuité d'une culture peut être assurée par des voies différentes et opposées, en accord avec des standards de continuité eux-mêmes différents » (Scheffler, 2003, p.82). Par conséquent, la présence d'analogies métaphoriques dans les discours fournit des indications sur la culture éducative concernant un terme particulier, sur sa continuité ou sur les transformations dont il fait l'objet.

Concrètement, le travail de Scheffler sur les différents types de discours employés dans le champ de l'éducation lui permet de proposer, comme Reboul, des définitions de l'apprentissage. Étudiant les constructions grammaticales « apprendre que » et « apprendre à », il parvient toutefois à d'autres constats que Reboul. D'une part, « apprendre que » désigne pour lui l'acquisition d'une norme ou d'une forme d'action (Scheffler, 2003, p.116). D'autre part, « apprendre à » représente l'acquisition de règles ou d'une dimension morale (Scheffler, 2003, p.12 et p.127). En somme, la classification des différents discours sur l'éducation proposée par Scheffler est



employée afin de connaître la nature des énoncés portant sur l'apprentissage : énoncés communicationnels, énoncés explicatifs et énoncés moraux. Par ailleurs, elle permet l'identification des discours qui renferment des doctrines, influençant les pratiques et les mouvements sociaux, ainsi que la culture éducative dans laquelle est conçu l'apprentissage.

1. Définition stipulative (inventive et non inventive)	Discours formel
2. Définition descriptive	
3. Définition programmatique	
4. Slogan / métaphore	Discours informel

**Figure 3.2**

**Schéma récapitulatif des éléments d'analyse de la classification de Scheffler**

### 3.3 Peters et les finalités de l'éducation (1966, 1967, 1973)

À la suite des travaux de Reboul, qui propose une typologie du terme « apprendre » selon les différentes constructions syntaxiques dont il est susceptible, et des travaux de Scheffler, qui offre une classification des discours en éducation, Peters, pour sa part, met l'accent sur les finalités des concepts. Il en identifie deux types qui se rapportent au concept de l'éducation : « task » et « achievement ». Ces finalités désignent trois aspects différents du concept de l'éducation qui proviennent des usages de ce mot en contexte scolaire et dans la vie quotidienne (Peters, 1966, p.26).

Selon le premier aspect, l'éducation est perçue comme le développement de savoir-faire et d'habiletés: « The tasks of the teacher consist in the employment of various methods to get learning process going » (Peters, 1967, p.3). Ainsi, ces moyens mis en

œuvre par l'enseignant lorsqu'il enseigne, ce qu'il fait concrètement, sont désignés par le terme « task ».

Dans le deuxième aspect, l'éducation représente un objectif qui suppose le développement d'une perspective cognitive : « These process of learning in their turn cannot be characterized without reference to the achievements in which they culminate. [...] So the achievement must be that of the learner in the end » (Peters, 1967, p.3). Ce second aspect de l'éducation est désigné par le terme « achievement ». Afin d'illustrer concrètement ce que Peters considère comme « task » et « achievement », prenons l'exemple : je jongle pour devenir un artiste de cirque. Dans ce contexte, « je jongle » représente le moyen mis en œuvre pour atteindre le but « devenir un artiste de cirque ». De facto, le moyen et le but n'ont pas la même finalité : l'un représente un savoir-faire et une habileté, l'autre, un objectif vers lequel tend le développement cognitif de la personne. En outre, il est possible que, d'un contexte à l'autre, le but devienne à son tour un moyen pour parvenir à autre chose. Par exemple, « je suis un artiste de cirque pour faire rire les gens ». Ici, « je suis un artiste de cirque » est le moyen d'atteindre l'objectif « faire rire les gens ». Par conséquent, le moyen permet d'identifier le savoir-faire et les habiletés qu'une personne possède et, le but, ce qu'elle veut en faire.

Enfin, le troisième aspect se rapporte à la finalité « achievement ». Il s'agit d'un but qui n'a d'autres fins que le but lui-même, donc qui est une finalité en soi. Par exemple, « je jongle parce que j'aime jongler ». Sous ce rapport, même si le fait de jongler peut faire rire les gens ou permettre à celui qui le fait de devenir artistique de cirque, le but ultime dans cette finalité est le but lui-même, soit jongler pour le plaisir de jongler. Dans cette conception, le but ne devient pas à son tour un moyen en vue d'une autre finalité.

Dans ses travaux, Peters propose également des critères permettant de définir ces aspects de l'éducation. Ces critères comprennent 1) un caractère laudatif du terme éducation, 2) l'acquisition simultanée du savoir et de la compréhension, et 3) la participation de la personne à sa propre éducation par les moyens qu'elle utilise (Peters, 1966, p.37). Par ailleurs, l'éducation se caractérise par 1) une finalité intrinsèque, 2) une transformation de la personne éduquée, et 3) une cohérence interne entre les finalités visées et les moyens pédagogiques mis en œuvre (Peters, 1973, p.27-29). Dans le contexte de notre recherche, il est pertinent de chercher à comprendre quelles finalités les futur(e)s enseignant(e)s attribuent à l'apprentissage. À partir des travaux de Peters, il est possible de questionner les finalités de l'apprentissage : visent-elles la capacité à exécuter une tâche, « *task* » (par exemple, planifier un cours), ou plutôt la capacité à accomplir un but donné, « *achievement* » (par exemple, réussir à inculquer l'amour de la littérature à des élèves)? Les finalités que les futur(e)s enseignant(e)s associent à l'apprentissage représentent des critères pratiques inhérents au concept de l'apprentissage.

En résumé, les finalités de l'éducation telles que distinguées par Peters facilitent l'identification du but ou des buts que les futur(e)s enseignant(e)s attribuent à l'apprentissage : est-il conçu dans une perspective de formation en vue d'un emploi ou est-il conçu dans une perspective de développement cognitif ? De plus, à partir des moyens et des buts que les participants associent à l'apprentissage, il devient possible d'identifier les critères de finalité sur lesquels sont fondées les conceptions de l'apprentissage des futur(e)s enseignant(e)s.

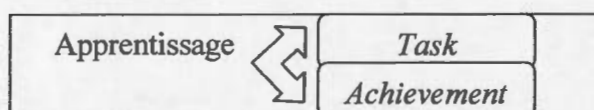


Figure 3.3

Schéma récapitulatif des éléments d'analyse des finalités de Peters



### 3.4 Hamlyn et les fondements épistémologiques de l'apprentissage (1973)

Après avoir vu les apports de Reboul, de Scheffler et de Peters au courant analytique en philosophie de l'éducation, une autre piste intéressante consiste à interroger les fondements épistémologiques liés à l'apprentissage. C'est la piste qu'explore Hamlyn. En effet, dans son approche philosophique, Hamlyn analyse le concept de l'apprentissage en cherchant à identifier les fondements épistémologiques qui lui sont associés, soit le rationalisme ou l'empirisme. Par la suite, il départage différentes formes d'apprentissage, ce qui les caractérise et ce qui ne leur est pas attribuable. Voici quelques-unes de ces constatations :

- 1- Apprendre modifie le comportement, ce qui est le résultat de l'expérience et dépend de l'environnement (Hamlyn, 1973, p.179).
- 2- Les différentes manières d'apprendre ont pour but apprendre et non connaître (Hamlyn, 1973, p.180).
- 3- L'apprentissage est la connexion des pensées qui se développent par l'expérience (Hamlyn, 1973, p.187).
- 4- L'action n'est pas nécessaire pour apprendre, la conception de la connaissance émerge de la conception du jugement et non de l'apprentissage (Hamlyn, 1973, p.188-190).

Pour terminer son analyse, Hamlyn identifie certains attributs qui se rattachent aux caractéristiques de l'apprentissage, comme les habiletés, le caractère, la personnalité, etc. (Hamlyn, 1973, p.194). Ces caractéristiques sont établies en regard des fondements épistémologiques dans lesquels l'usage du mot « apprentissage » est employé. Ainsi, les conceptions de l'apprentissage qui réfèrent à la pensée (*a priori*) n'ont pas les mêmes caractéristiques que celles référant à l'expérience (*a posteriori*). De plus, il est possible que l'apprentissage puisse référer à la fois à la pensée et à l'expérience. Prenons l'apprentissage de la gestion de classe en guise d'exemple :

1. J'ai appris à gérer une classe parce que j'ai étudié ce qu'est la gestion de classe.
2. J'ai appris à gérer une classe parce que j'ai déjà géré une classe.
3. J'ai appris à gérer une classe parce que j'ai étudié ce qu'est la gestion de classe et j'ai déjà géré une classe.

Ces trois énoncés traduisent des fondements épistémologiques différents ainsi que des constats différents :

1. *A priori* : l'expérience n'est pas nécessaire pour apprendre.
2. *A posteriori* : l'apprentissage est le résultat de l'expérience dans un environnement particulier.
3. *A priori et a posteriori* : l'apprentissage est le résultat d'une dialectique entre la pensée et l'expérience.

À la lumière des travaux de Hamlyn, nous jugeons qu'il est pertinent de chercher à connaître dans quel fondement épistémologique les conceptions des futur(e)s enseignant(e)s se situent. L'examen des assises épistémologiques sur lesquelles se fondent les discours permet la description de certaines caractéristiques de l'apprentissage, comme le remarque Hamlyn. En effet, les discours *a priori* et les discours *a posteriori* ne s'articulent pas à partir des mêmes prémisses : les premiers à partir de la pensée et, les seconds, à partir de l'expérience.

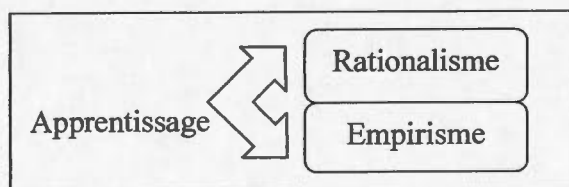


Figure 3.4

Schéma récapitulatif des éléments d'analyse des fondements épistémologiques de Hamlyn

### 3.5 Modèle d'analyse des conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s

Au terme de ce qui précède, notre modèle d'analyse pour l'étude des conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s (illustré sous forme schématique à la figure 3.5) s'appuie sur les différentes distinctions proposées par Reboul, Scheffler, Peters et Hamlyn. Celles-ci nous permettront de mieux comprendre à la fois la nature des conceptions de l'apprentissage chez les futurs enseignants (Reboul), la manière dont elles sont exprimées dans les discours des futurs enseignants (Scheffler), les finalités qui leur sont associées (Peters) et les fondements épistémologiques sur lesquels elles reposent (Hamlyn).

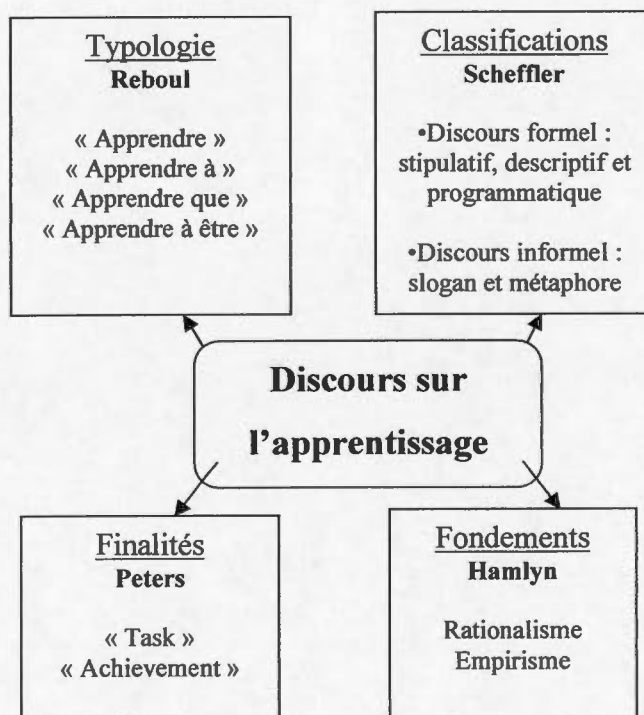


Figure 3.5  
Schéma récapitulatif des éléments d'analyse



## CHAPITRE IV

### QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

À la lumière de ce qui précède, il est difficile de connaître l'apprentissage que les enseignant(e)s en formation réalisent et vers quoi cet apprentissage s'oriente. Ici, il convient de réitérer que l'apprentissage continu est l'un des objectifs du *Programme de formation à l'enseignement* (MELS, 2001, p.22-23). C'est pourquoi, afin de mieux comprendre l'apprentissage et contribuer à l'avancement de la formation initiale, cette recherche s'articule autour de la question suivante :

Quelles définitions de l'apprentissage retrouve-t-on dans les discours des futur(e)s enseignant(e)s au baccalauréat en enseignement au secondaire?

Pour répondre à la question, quatre objectifs spécifiques sont visés :

- Décrire et discuter des usages du concept de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s selon la typologie de Reboul.
- Examiner les discours des futur(e)s enseignant(e)s portant sur l'apprentissage selon la classification de Scheffler.
- Connaître les finalités attribuées à l'apprentissage par les futur(e)s enseignant(e)s en regard de la théorie de Peters.
- Connaître les fondements épistémologiques attribués à l'apprentissage par les futur(e)s enseignant(e)s en regard de la théorie de Hamlyn.

## CHAPITRE V

### MÉTHODOLOGIE

La mise en reconnaissance de l'apprentissage dans les discours chez les futur(e)s enseignant(e)s est essentielle pour la construction d'un système d'expertise, comme le considèrent Vanhulle (2012) et Wittorski (2005). À cet égard, il convient de réitérer que les discours représentent une mise en commun d'un objet social nécessaire au développement professionnel, et ce, peu importe la profession, et que l'apprentissage est conceptuellement indissociable de l'enseignement. Pour pouvoir analyser les significations présentes dans les discours des futur(e)s enseignant(e)s qui portent sur l'apprentissage, il faut avoir recours à une approche méthodologique qui permet dégager des représentations sociales. Une fois les représentations sociales de l'apprentissage des futur(e)s enseignant(e)s connues, nous pourrions les examiner avec une approche analytique selon les théories de Reboul, Scheffler, Peters et Hamlyn.

#### 5.1 Type de recherche

Il s'agit d'une recherche de type exploratoire qui repose sur un traitement de données mixte et dont l'instrument est un questionnaire. Une analyse quantitative est réalisée pour le traitement de certaines données, comme des distributions de fréquence à l'aide du logiciel SPSS, ce qui contribue aussi à dégager certaines particularités de l'échantillon : l'âge et le sexe des participants ainsi que le programme de formation. En outre, le corpus établi à l'aide des différentes parties du questionnaire est découpé en unités selon les catégories développées dans le cadre conceptuel de la recherche.

Ces unités font l'objet d'une analyse de contenu qualitative, dont certaines sont réalisées avec le logiciel Nvivo.

## 5.2 Population et échantillon

La population visée par la présente recherche est celle des étudiants finissants au baccalauréat en enseignement au secondaire. Afin d'étudier les conceptions de l'apprentissage chez un même groupe social, les participants sont majoritairement issus de la cohorte finissante, soit celle de 2012 à 2016, et proviennent de tous les programmes de formation en enseignement au secondaire de l'Université du Québec à Montréal : le français langue première, les mathématiques, la science et technologie, l'univers social, la formation en éthique et culture religieuse ainsi que l'adaptation scolaire, profil intervention au secondaire.

En ce qui concerne l'échantillon, il s'agit d'un échantillon de convenance, constitué selon le critère de l'intentionnalité. En ce sens, la collecte de données s'est déroulée le 20 janvier 2016 dans le cadre d'un cours réservé aux étudiants finissants du baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Ainsi, la technique d'échantillonnage au moment du recrutement des participants a été non probabiliste (Baribeau et Royer, 2012, p.32). D'abord, nous avons identifié un cours de tronc commun réservé aux étudiants finissants du programme ciblé. Avec l'accord de la personne en charge du cours, la chercheuse s'est rendue au local pour présenter sa recherche et recruter des participants avant le début du cours. Ensuite, les étudiant(e)s volontaires désirant participer à la recherche ont rempli un formulaire de consentement et ont répondu au questionnaire. La collecte de données a duré environ 30 minutes.



### 5.3 Éthique de la recherche

La chercheuse a réalisé une formation et a obtenu la certification EPTC 2 : FER, Éthique de la recherche avec des êtres humains du Canada, avant le début de la collecte de données. Un certificat d'approbation éthique a ensuite été émis par le Comité de déontologie et d'éthique de l'Université du Québec à Montréal pour la réalisation de la recherche. Les recommandations du comité d'éthique, telles que l'anonymat, des participants, la confidentialité des réponses, le consentement éclairé des sujets ainsi que la possibilité pour les participants de se retirer de la recherche, ont été minutieusement respectées tout au long du déroulement de la recherche. Les participants n'ont pas eu à fournir de renseignements personnels dans le questionnaire (nom, adresse, courriel, téléphone, etc.), ce qui a contribué à préserver l'anonymat des participants.

### 5.4 Conception de l'instrument de recherche

L'instrument qui a servi à la collecte de donnée est le questionnaire (Appendice A). La chercheuse a procédé à sa validation en soumettant l'instrument à des pairs ainsi qu'à des spécialistes du milieu universitaire. L'objectif était d'éliminer les ambiguïtés concernant le contenu et d'optimiser la précision de la formulation des énoncés du questionnaire afin d'atteindre l'objectif de la recherche. Au final, le questionnaire se divise en trois parties : 1) *Association et hiérarchisation*, 2) *Définition* et 3) *Apprentissage*.

#### 5.4.1 PARTIE 1 : Association et hiérarchisation

Cette première partie du questionnaire cherche à identifier les conceptions des participants en regard des différents types d'apprentissage selon la théorie de Reboul.

Ainsi, les participants ont associé librement des termes préétablis, soit les substantifs d'action, de résultat et d'éducation, à des énoncés construits selon la typologie du verbe « apprendre » de Reboul. Il s'agissait plus précisément d'associer à chacun des énoncés le terme que les participants jugeaient « le plus pertinent » et « le moins pertinent ». De plus, les participants avaient la possibilité d'associer à chacun des énoncés d'autres termes jugés pertinents. Ce dispositif a déjà été expérimenté dans des recherches sur les représentations sociales menées par Bouhon (2009) et par Hétu (2014). La démarche s'explique ainsi : « Le sujet est alors invité à choisir les un, deux ou trois items qui caractérisent le mieux l'objet, parmi les trois, six ou neuf items proposés, puis à choisir un, deux ou trois autres items qui caractérisent le moins l'objet » (Bouhon, 2009, p.108). Ce dispositif permet ainsi d'identifier les caractéristiques que les participants associent, ou non, à chacun des types d'« apprendre » de la théorie de Reboul.

Outre les associations, les participants devaient ensuite placer les termes selon l'importance qu'ils leur accordent. Pour ce faire, ils ont classé les substantifs d'action, de résultat et d'éducation appartenant à la typologie du plus important au moins important selon la conception qu'ils en avaient. Cette démarche a servi à hiérarchiser les substantifs afin de déterminer les représentations qu'avaient les participants des divers termes de la typologie sur le plan axiologique. De plus, les données obtenues par les associations et la hiérarchisation permettent de faire une triangulation, c'est-à-dire d'adopter une stratégie de recherche qui consiste à combiner les données pour comprendre toutes les interprétations possibles offertes par les données (Baribeau et Royer, 2012, p.40).

#### 5.4.2 PARTIE 2 : Définition

La seconde partie du questionnaire cherche d'abord à identifier de quel type de définition relèvent les énoncés des étudiants selon la classification de Scheffler. Ensuite, elle permet de prélever les finalités présentes dans les discours : « task » et « achievement », suivant la distinction proposée par Peters. Pour ce faire, des analyses de contenu sont réalisées par des grilles de codage. Il s'agit d'analyser les unités du corpus selon la classification des définitions de Scheffler et les types de finalités de Peters. Ce dispositif permet aussi de connaître les types de discours utilisés par les participants, soit formel ou informel, ce qui offre des indications sur les enjeux moraux et la culture éducative dans lesquels leurs représentations sociales sont ancrées.

À cette fin, les participants doivent définir en quelques lignes la compétence 11 du *Programme de formation à l'enseignement* du Québec : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MELS, 2001, p.125). Cette compétence comprend l'apprentissage dynamique et continu nécessaire au développement professionnel (MELS, 2001, p.22-23). Ainsi, cette deuxième partie du questionnaire permet de faire émerger les représentations sociales d'un objet spécifique en principe connu du groupe social étudié, soit la compétence 11 dont les composantes font référence aux pratiques sociales de mise en discours de l'activité professionnelle qu'est l'apprentissage dynamique et continu des enseignants.

#### 5.4.3 PARTIE 3 : Apprentissage

La troisième partie du questionnaire porte sur les types d'apprentissage (Reboul), les fondements épistémologiques de l'apprentissage (Hamlyn) et les finalités de l'apprentissage (Peters). Elle est complémentaire à la partie précédente et vise à connaître les représentations sociales de l'apprentissage des futur(e)s enseignant(e)s. En ce sens, ici, le participant est libre d'identifier n'importe quel apprentissage selon



ses propres conceptions. Pour ce faire, les participants doivent d'abord identifier un apprentissage qu'ils ont réalisé et décrire les circonstances dans lesquelles ils ont réalisé cet apprentissage en un maximum d'une page. Ensuite, ils doivent répondre à trois questions à court développement : « Pourquoi considérez-vous qu'il s'agit d'un apprentissage? », « Dans quel but avez-vous fait cet apprentissage? » et « Comment avez-vous réalisé que vous aviez fait cet apprentissage? ». En somme, les participants doivent préciser comment, pourquoi, à quel moment et dans quel but ils ont réalisé un apprentissage et ont su qu'ils l'avaient réalisé.

Cette dernière partie du questionnaire est analysée avec les mêmes procédés qui ont été utilisés pour la deuxième partie du questionnaire, soit des analyses de contenu réalisées selon des grilles de codage. L'objectif est de « colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à préserver la complexité » (Vander Marin cité dans Baribeau et Royer, 2012, p.25). Par le fait même, cette partie du questionnaire donne sens aux réponses des participants et fournit les signes discursifs nécessaires à l'identification de plusieurs caractéristiques du concept d'apprentissage présentes dans les représentations sociales des participants.

### 5.5 Traitement des données du questionnaire

Pour la philosophie analytique, « analyser l'objet étudié consiste à cerner les unités qui le constituent en découvrant les relations qu'il y a entre ces unités » (Franck, 1997, p.17). L'analyse de l'objet passe, premièrement, par sa décomposition et, deuxièmement, par sa recombinaison. Bref, l'analyse sert à cerner les unités dont la combinaison forme la structure de l'objet; autrement dit, elle permet d'établir les conditions nécessaires et suffisantes pour qu'un objet soit identifié comme tel. En

outre, cette combinaison permet de comprendre et d'expliquer les propriétés de l'objet (Franck, 1997, p.18). Ainsi, le traitement des données du questionnaire passe par des méthodes qui permettent la décomposition de l'objet de la recherche, soit l'apprentissage, afin d'en dégager les composantes. Une fois cette première étape effectuée, il s'agit d'examiner la combinaison de ces composantes afin d'en faire une recombinaison, soit une synthèse.

En définitive, le traitement des données du questionnaire repose sur différentes procédures d'analyse : la distribution de fréquence avec le logiciel SPSS, l'analyse de contenu selon des grilles de codage et selon des fréquences de mots à l'aide du logiciel Nvivo. Par ailleurs, le découpage du corpus en unités permet de condenser les données (Lessard et *al.*, 1997) en fonction des grilles de codage élaborées selon la typologie de Reboul, la classification de Scheffler, les finalités de Peters et les fondements épistémologiques de Hamlyn (voir Appendice B et Appendice C). Par ailleurs, dans le souci d'éviter les biais et de bien baliser la subjectivité de la chercheuse, l'interprétation des données a été l'objet de discussions avec d'autres chercheurs, ce qui permet aussi la validation des résultats de l'analyse (Baribeau et Royer, 2012, p.35).

#### 5.5.1 Traitement des données de la PARTIE 1 : Association et hiérarchisation

Pour cette partie qui vise à identifier les conceptions des participants en regard des différents types d'apprentissage selon la théorie de Reboul, l'analyse consiste en une distribution de fréquence des termes des substantifs d'action, de résultat et d'éducation en fonction du critère de la pertinence des énoncés qui ont trait aux différentes constructions sémantiques du verbe « apprendre ». Elle se fait à l'aide du logiciel SPSS. Ainsi, la distribution de fréquence permet d'identifier quels éléments



de la typologie se retrouvent le plus fréquemment dans les conceptions des futur(e)s enseignant(e)s. Ce traitement des données permet aussi d'identifier quelles représentations sociales les participants entretiennent à l'égard des formulations sémantiques et des substantifs de Reboul, puisque les représentations sociales varient selon que l'élément a été choisi comme étant « le plus pertinent », « pertinent » ou « le moins pertinent ». En effet, selon Bouhon (2009), la fréquence selon laquelle un élément est sélectionné est un indicateur de représentations sociales :

**Tableau 5.1**  
**Fréquence des représentations sociales**

	<b>Association (+ pertinent)</b>	<b>Association (- pertinent)</b>	<b>Association optionnelle (pertinent)</b>
<b>Élément de forte fréquence</b>	Représentation sociale	Absent de la représentation sociale	Intégré dans la représentation sociale
<b>Élément de fréquence partagée</b>	Indice de division de la représentation sociale	Indice de division de la représentation sociale	Indice de division de la représentation sociale
<b>Élément de faible fréquence</b>	Intégré dans la représentation sociale	Intégré dans la représentation sociale	Absent de la représentation sociale

De plus, la section portant sur la hiérarchisation des termes permet de connaître la valeur que les participants accordent aux différents substantifs d'action, de résultat et d'éducation. Les associations reposent sur la pertinence des termes. Selon Bouhon, « ce type d'analyse permet d'induire, à partir de réponses individuelles, les relations de similarité et de dissimilarité entre éléments, ici les termes » (2009, p.118). Par le fait même, ce traitement de données permet d'identifier des groupes de termes que les participants conçoivent de manière semblable, ou non, ce qui est un indicateur de la présence de représentations sociales. En outre, à la suite de cette analyse, il est possible de combiner les données entre les deux sections de la première partie du questionnaire afin de comprendre toutes les interprétations possibles offertes par les données, ce qui contribue à la validation des résultats.



### 5.5.2 Traitement des données de la PARTIE 2 : Définition

Dans cette partie qui vise à connaître les types de discours des futur(e)s enseignant(e)s sur l'apprentissage, le traitement des données s'effectue par le découpage du corpus d'analyse en unités, par la condensation des données en fonction d'une grille de codage élaborée selon les modèles présentés dans le cadre conceptuel (Scheffler et Peters). Ce traitement de données s'inspire de l'analyse de contenu de la recherche qualitative, comme celle préconisée par Gaudreau (2011) : les unités du corpus d'analyse sont découpées afin de permettre une condensation des éléments significatifs, ensuite, ces unités condensées font l'objet d'une analyse afin de cerner les mots et les thèmes clefs en fonction des différents éléments contenus dans la grille d'analyse (voir Appendice B). Une fois cette analyse effectuée, une distribution de fréquence est réalisée pour connaître la valeur représentative de chacun des groupes d'éléments, ce qui permet de dégager les éléments les plus significatifs aux termes de l'analyse.

### 5.5.3 Traitement des données de la PARTIE 3 : Apprentissage

Pour la troisième partie du questionnaire, qui vise à connaître les représentations sociales de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s, les mêmes procédures d'analyse sont utilisées que pour la seconde partie du questionnaire. Il s'agit de découper le corpus d'analyse en unités pour chacune des questions de la partie *Apprentissage*, de faire la condensation des données en fonction d'une grille de codage selon les modèles de Reboul, Peters et Hamlyn (voir Appendice C). Ensuite, une fois cette analyse de contenu réalisée, des distributions de fréquence sont effectuées afin de connaître la valeur de chacun des groupes d'éléments consignés dans la grille d'analyse. Les taux de fréquence sont des indices de la présence, ou non, de représentations sociales chez les participants.

## 5.6 Synthèse du traitement des données du questionnaire

Une fois que les données de chacune des parties du questionnaire ont été analysées, une mise en commun est effectuée afin de dégager les combinaisons entre les différents éléments obtenus. Cette stratégie permet d'identifier toutes les interprétations possibles qu'offre l'ensemble des données du questionnaire. Cette étape correspond à la recombinaison de l'objet, le concept de l'apprentissage, en fonction de la combinaison de ses composantes selon l'approche analytique. Bref, cette dernière étape de l'analyse sert à effectuer une synthèse à partir de laquelle il devient possible de connaître les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s.

## 5.7 Avantages et limites de la méthodologie de la recherche

En ce qui a trait aux avantages et aux limites de la méthodologie de recherche, certaines méritent d'être soulignées. Tout d'abord, la chercheuse n'a pas obtenu de complément d'information ou de rétroaction des participants à la suite de la collecte de données, ce qui exclut certains critères de validité. En effet, la chercheuse n'a pas convié les participants à une nouvelle rencontre afin de valider auprès d'eux l'interprétation des données de la recherche, ce qui peut s'expliquer par le fait que la plupart des finissants avaient terminé leur programme de formation au moment où l'interprétation des données était disponible.

Ensuite, sur le plan heuristique, cette recherche vise à décrire les conceptions de l'apprentissage par l'application de critères, développés par des penseurs du courant analytique, à une analyse des discours des futur(e)s enseignant(e)s, en partant du principe que ces discours témoignent des représentations sociales que ceux-ci entretiennent sur l'apprentissage. Sous ce rapport, le caractère hypothétique des



représentations sociales, de leur centralité et de leur périphérie doit être considéré. Par exemple, le contexte dans lequel la collecte des données s'est déroulée, soit dans une salle de classe avant le début du cours, peut avoir eu des conséquences sur les représentations sociales des participants. En effet, les consignes et le contexte peuvent faire varier les normes de production. Ces normes peuvent être multiples, dépendamment du contexte d'affiliation des participants (Salès-Wuillemin, 2007, p.7). Ainsi, il est difficile de savoir si les participants ont répondu en cherchant consciemment ou non à projeter une image positive d'eux-mêmes, ou si leurs réponses varient en fonction de leur âge, de leur condition sociale, etc. Néanmoins, l'échantillon obtenu de la population étudiée, soit des futur(e)s enseignant(e)s provenant d'une même cohorte, constitue un avantage puisque « la représentation est spécifique à un groupe social donné, elle permet la prise en compte d'une réalité commune » (Jodelet, 1989). Il faut toutefois prendre garde à généraliser cet échantillon à plus grande échelle.

Dans le même ordre d'idées, une limite plus importante réside dans le fait que les travaux de philosophie analytique qui ont contribué à produire les dispositifs d'analyse ont tous été développés dans des cadres sociaux différents. C'est ainsi la première fois qu'une recherche québécoise en éducation s'appuie sur ces quatre dispositifs analytiques à la fois, ce qui peut occasionner des problèmes d'adaptation. Par exemple, l'utilisation d'un terme donné chez Reboul, dont les travaux ont vraisemblablement été menés en France dans les années 1970 et 1980, est susceptible de différer significativement de l'utilisation d'un terme chez les futur(e)s enseignant(e)s au Québec en 2016. De plus, cette recherche va permettre de déterminer si les théories de l'apprentissage, développées dans les travaux de la philosophie analytique lors des quarante dernières années, se vérifient dans les représentations sociales de l'apprentissage. Dans un tel cas, un nouveau champ de recherche pourrait être investigué à partir de ces deux approches théoriques.



Ainsi, la méthodologie de recherche retenue permet de jeter un nouvel éclairage sur le concept de l'apprentissage. En effet, le traitement systématique des données selon des grilles de codage spécifiques et un traitement de données quantitatif permet de mettre en évidence plusieurs composantes conceptuelles de l'apprentissage, ce qui peut d'ailleurs être reproduit dans le cadre d'une recherche à plus grande échelle. La méthodologie de cette recherche exploratoire, qui a été élaborée dans le souci de contribuer à l'avancement de la connaissance en éducation, aura subséquemment parmi ses retombées l'amélioration de la formation initiale en enseignement.

## CHAPITRE VI

### RÉSULTATS ET ANALYSE DE LA COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données a eu lieu le 20 janvier 2016 à l'Université du Québec à Montréal auprès de 46 étudiant(e)s inscrit(e)s au baccalauréat en enseignement secondaire. Durant approximativement 30 minutes, les participants ont répondu à un questionnaire qui comprenait trois parties distinctes : *Association et hiérarchisation*, *Définition et Apprentissage*.

#### 6.1 Description de l'échantillon de la recherche

Au total, l'échantillon est constitué 46 participants. Comme indiqué au tableau 6.1, les participants sont tous issus d'un programme du baccalauréat en enseignement au secondaire. La taille de l'échantillon représente environ 31% de la population totale des étudiants finissants du baccalauréat en enseignement au secondaire de l'Université du Québec à Montréal. À titre comparatif, selon le décanat de la Faculté des sciences de l'éducation de cette université, il y a eu 148 étudiants finissants en 2014 et, également, en 2015 pour ce même programme de formation. Ainsi, l'échantillon s'avère représentatif de la population à l'étude. Cependant, cet échantillon de petite taille provient uniquement de la population de l'Université du Québec à Montréal, ce qui fait en sorte que la représentativité de cet échantillon non probabiliste est limitée.

Tableau 6.1

Distribution des participants selon leur programme universitaire

Programmes	F	%
Baccalauréat en enseignement au secondaire, concentration éthique et culture religieuse	5	10.87
Baccalauréat en enseignement au secondaire, concentration sciences humaines / univers social	9	19.57
Baccalauréat en enseignement au secondaire, concentration mathématiques	8	17.39
Baccalauréat en enseignement au secondaire, concentration français langue première	15	32.61
Baccalauréat en enseignement au secondaire, concentration science et technologie	8	17.39
Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, profil intervention au secondaire	1	2.17
Total des participants:	46	100.0

Par ailleurs, comme exposé aux tableaux 6.2 et 6.3, l'échantillon représente 29 femmes et 17 hommes, âgés de 21 à 49 ans.

Tableau 6.2

Distribution des participants selon le genre

GENRE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Féminin	29	63
Masculin	17	37
Total	46	100.0



Tableau 6.3  
Distribution des participants selon leur âge

ÂGE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
21 ans	1	2.17
22 ans	10	21.75
23 ans	12	26.09
24 ans	6	13.05
25 ans	2	4.35
26 ans	2	4.35
27 ans	2	4.35
28 ans	2	4.35
29 ans	2	4.35
33 ans	1	2.17
40 ans	1	2.17
41 ans	1	2.17
45 ans	1	2.17
46 ans	1	2.17
49 ans	1	2.17
Données manquantes	1	2.17
Total	46	100.0

## 6.2 Description des données du questionnaire : Association et hiérarchisation

L'analyse de données a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS. Il s'agit principalement de distributions de fréquence. Ce type d'analyse permet d'exposer la fréquence attribuée par les participants aux différentes constructions sémantiques de Reboul selon la pertinence que les participants leur accordent : « plus pertinent », « pertinent » ou « moins pertinent ». Sous ce rapport, les participants devaient associer les substantifs d'action (apprentissage, expérience, information), de résultat (compréhension, renseignement, savoir-faire) et d'éducation (homme) à chacun des quatre énoncés dont la construction sémantique reprenait celle de Reboul :

Énoncés du questionnaire	Typologie de Reboul
J'ai appris grâce à mes erreurs.	Apprendre
Ce que je suis m'a aidé à apprendre à devenir un(e) enseignant(e).	Apprendre à être
J'ai appris à planifier mes cours.	Apprendre à
J'ai appris que la profession enseignante joue un rôle fondamental dans la formation générale des jeunes.	Apprendre que

Comme illustré aux tableaux 6.4, 6.5, 6.6 et 6.7, les participants ont associé un nombre significativement important de termes à chacun des énoncés. Concernant l'énoncé relatif au type « apprendre », le nombre total de termes choisis par les participants est de 170. Pour celui « apprendre à être », il est de 163, comparativement à 170 et 151 pour les types « apprendre à » et « apprendre que ».

Par le fait même, le nombre d'associations différentes attribuées à chacun des énoncés du questionnaire par les participants montre une distribution de fréquence relativement importante des termes, ce qui est un indice de stabilité.

Tableau 6.4

Distribution des participants selon la pertinence du type « apprendre »

TERME	FRÉQUENCE	FRÉQUENCE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE		
	+ pertinent	pertinent	- pertinent	+	-	
Apprentissage	10	22	2	22.72	27.16	4.44
Compréhension	2	21	0	4.55	25.93	0
Éducation	0	11	3	0	13.58	6.67
Expérience	31	12	1	70.45	14.81	2.22
Information	0	1	18	0	1.23	40.0
Renseignement	0	2	14	0	2.47	31.11
Savoir-faire	1	12	7	2.72	14.81	15.56
Total	44	81	45		100.0	

Tableau 6.5

Distribution des participants selon la pertinence du type « apprendre à être »

TERME	FRÉQUENCE	FRÉQUENCE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE		
	+ pertinent	pertinent	- pertinent	+		-
Apprentissage	1	19	3	2.22	25.68	6.82
Compréhension	7	10	1	15.56	13.51	2.27
Éducation	5	11	1	11.11	6.76	2.27
Expérience	23	14	1	51.11	18.92	2.27
Information	0	3	15	0	4.05	34.10
Renseignement	1	2	17	2.22	2.70	38.64
Savoir-faire	8	15	6	17.78	20.27	13.64
Total	45	74	44		100.0	

Tableau 6.6

Distribution des participants selon la pertinence du type « apprendre à »

TERME	FRÉQUENCE	FRÉQUENCE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE		
	+ pertinent	pertinent	- pertinent	+		-
Apprentissage	19	13	0	42.22	15.85	0
Compréhension	0	13	10	0	15.85	23.26
Éducation	1	12	6	2.22	14.63	13.95
Expérience	14	16	1	31.11	19.51	2.33
Information	1	6	11	2.22	7.31	25.58
Renseignement	0	5	13	0	6.10	30.23
Savoir-faire	10	17	2	22.22	20.73	4.65
Total	45	82	43		100.0	

Tableau 6.7

Distribution des participants selon la pertinence du type « apprendre que »

TERME	FRÉQUENCE	FRÉQUENCE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE		
	+ pertinent	pertinent	- pertinent	+		-
Apprentissage	3	13	1	6.82	20.31	2.33
Compréhension	9	13	1	20.45	20.31	2.33
Éducation	14	9	3	31.82	14.06	6.98
Expérience	11	9	1	25.00	14.06	2.33
Information	3	9	10	6.82	14.06	23.26
Renseignement	3	7	12	6.82	10.94	27.91
Savoir-faire	1	4	15	2.27	6.25	34.88
Total	44	64	43		100.0	



Ces résultats d'analyse permettent d'identifier les éléments qui correspondent, ou non, aux représentations sociales des participants, tout comme ceux qui sont intégrés ou qui sont un indice de division de la représentation sociale. En ce qui concerne l'énoncé qui réfère à la construction sémantique du type « apprendre », le terme « expérience » est central dans la représentation sociale telle qu'illustrée à la figure 6.1 ( $F=31$ , 70.45%). Par ailleurs, les termes « apprentissage » et « compréhension » semblent intégrés dans la représentation. En revanche, l'ensemble des participants a exclu les termes « information » et « renseignement » de l'énoncé. Finalement, les termes « éducation » et « savoir-faire » constituent un indice de division, soit la présence de deux sous-groupes qui ont des représentations concurrentes les concernant.

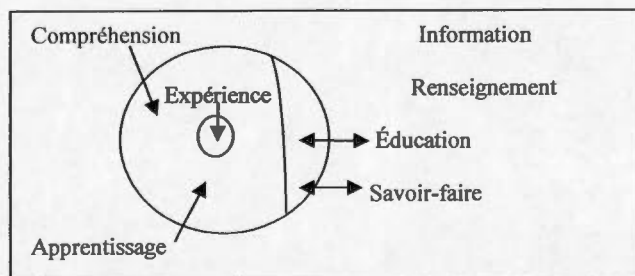


Figure 6.1  
Champ de la représentation sociale de l'énoncé « apprendre »

Pour ce qui est de l'énoncé qui porte sur la construction sémantique du type « apprendre à être », une fois de plus le terme « expérience » constitue l'élément central de la représentation ( $F=23$ , 51.11%). Comme illustré à la figure 6.2, les termes « éducation », « apprentissage », « savoir-faire » et « compréhension » sont également intégrés dans la représentation. Le terme « information » est exclu de la représentation des participants. Enfin, le terme « renseignement » désigne un indice de division dans la représentation sociale. En ce sens, la présence de sous-groupes indique que certains participants se les représentent « plus pertinents » ou

« pertinents » dans le contexte de l'énoncé, contrairement à d'autres qui les considèrent « non pertinents ».

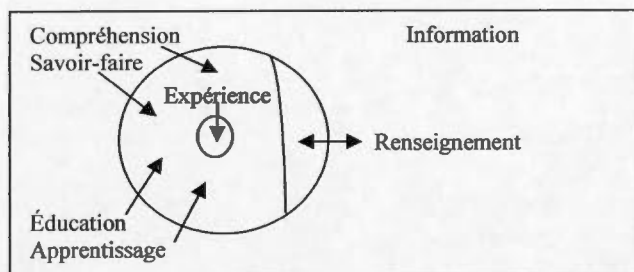


Figure 6.2  
Champ de la représentation sociale de l'énoncé  
« apprendre à être »

Pour ce qui est du champ de la représentation sociale de l'énoncé du type « apprendre à », le terme « apprentissage » en constitue le centre (F=19, 42.22%), ce qui est illustré à la figure 6.3. De plus, les termes « expérience » (F=14, 31.11%) et « savoir-faire » (F=10, 22.22%) semblent intégrés dans le champ de la représentation. Quant aux termes « éducation » et « information », il semble que des représentations concurrentes soient présentes chez les participants. Par ailleurs, le terme « compréhension » semble aussi faire l'objet d'une certaine division au sein de l'échantillon. Cependant, l'absence de fréquence correspondant au choix « plus pertinent » (F=0, 0%) fait en sorte que ce terme est exclu de la représentation sociale, tout comme le terme « renseignement ».

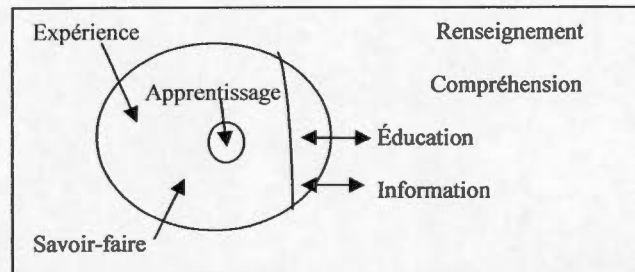


Figure 6.3  
Champ de la représentation sociale de l'énoncé « apprendre à »

Finalement, le centre de la représentation sociale associé au type « apprendre que » semble faire l'objet d'une division entre deux sous-groupes de participants. En effet, le terme « éducation » ( $F=14$ , 31.82%) et le terme « expérience » ( $F=11$ , 25%) obtiennent les plus grandes fréquences, ce qui est illustré à la figure 6.4. Il en va de même pour les termes « information », « renseignement » et « savoir-faire » qui, malgré des fréquences assez significatives à l'énoncé « moins pertinent », ne semblent pas faire l'objet d'un consensus. Par contre, les termes « apprentissage » et « compréhension » apparaissent relativement bien intégrés dans la représentation sociale.

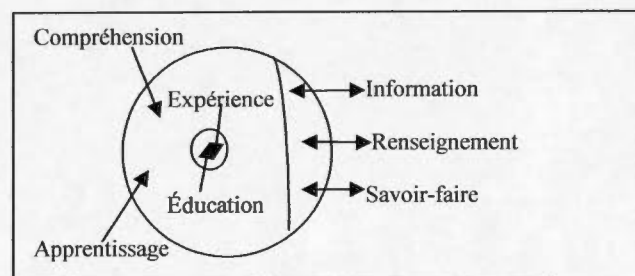


Figure 6.4  
Champ de la représentation sociale de l'énoncé  
« apprendre que »



### 6.2.1 Description des données selon l'importance des termes

Après avoir procédé aux associations, les participants ont classé les termes (apprentissage – compréhension – expérience – éducation – information – renseignement – savoir-faire) dans l'ordre, du plus important au moins important. Au total, 46 participants ont complété cette section. Comme présentées au tableau 6.8, les données ont été analysées avec le logiciel SPSS. Malgré plusieurs divisions au sein des représentations sociales, les résultats montrent malgré tout un certain consensus sur le plan axiologique quant à l'importance accordée à chacun des termes. Comme illustré au tableau 6.9, le terme « expérience » constitue le centre des représentations sociales des participants quant au choix du terme le plus important ( $F=18$ , 39.13%). Il en va de même pour les termes « information » ( $F=22$ , 47.83%) et « renseignement » ( $F=28$ , 60.87%) qui ont été massivement choisis pour désigner les termes les moins importants. En outre, les termes « apprentissage », « compréhension » et « savoir-faire » obtiennent des résultats significatifs (de 20 à 29%). À la lumière de l'analyse, l'ordre d'importance dans lequel se classent les termes est le suivant : expérience, apprentissage, compréhension, éducation, savoir-faire, information et renseignement.

Tableau 6.8

Distribution des participants selon les termes des plus importants aux moins importants

TERME	CHOIX 1	CHOIX 2	CHOIX 3	CHOIX 4	CHOIX 5	CHOIX 6	CHOIX 7	N
Apprentissage	11	13	12	4	5	1	0	46
Compréhension	8	11	9	11	7	0	0	46
Éducation	7	8	6	10	9	5	1	46
Expérience	18	5	8	10	5	0	0	46
Information	0	1	1	4	6	22	12	46
Renseignement	0	0	1	2	2	13	28	46
Savoir-faire	2	8	9	6	12	5	4	46
Total	46	46	46	46	46	46	46	322

Tableau 6.9

Champ des représentations sociales selon l'importance des termes

	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4	Choix 5	Choix 6	Choix 7	Légende
Apprentissage								≥ 30%
Compréhension								20-29%
Éducation								10-19%
Expérience								≤ 9%
Information								
Renseignement								
Savoir-faire								

### 6.2.2 Résultats du questionnaire : Association et hiérarchisation

À la lumière de ce qui précède, les résultats obtenus par les participants s'avèrent différents de ceux retrouvés dans la théorie de Reboul. En effet, les participants se représentent les différentes constructions sémantiques, leurs substantifs d'action, de résultat et d'éducation en faisant peu de distinctions, comme illustré au tableau 6.10. Par ailleurs, les résultats de la section qui porte sur la hiérarchisation s'apparentent à ceux des associations. En ce sens, la valeur représentative est sensiblement la même que celle retrouvée dans les associations. Dans les représentations sociales des participants, le terme « expérience » est central dans trois énoncés sur quatre. Il est également le terme auquel les participants ont accordé le plus d'importance tel qu'illustré au tableau 6.11. On retrouve aussi le terme « apprentissage » au centre des représentations sociales de l'énoncé « apprendre à », où il est le deuxième terme le plus important selon les participants. De plus, la valeur hiérarchique des termes « compréhension », « éducation » et « savoir-faire » que l'on retrouve dans le classement axiologique s'accorde avec les fréquences des données obtenues à la section qui porte sur les associations, tout comme celle des termes « information » et « renseignement ».

Tableau 6.10

Résultat de la typologie du terme « apprendre » des participants

	<i>Centre des représentations sociales</i>		<i>Intégré</i>		<i>Divisé</i>	
<b>Verbe</b>	<i>d'action</i>	<i>de résultat</i>	<i>d'action</i>	<i>de résultat</i>	<i>d'action</i>	<i>de résultat</i>
Apprendre que	Expérience	Éducation	Apprentissage	Compréhension	Information	Renseignement Savoir-faire
Apprendre à	Apprentissage		Expérience	Savoir-faire	Information	Éducation
Apprendre	Expérience		Apprentissage	Compréhension		Éducation Savoir-faire
	<i>Substantif</i>		Apprentissage Compréhension Éducation Savoir-faire		Renseignement	
<b>Verbe</b>	<i>Éducation</i>					
Apprendre à être	Expérience					

Tableau 6.11

Résultat de la hiérarchisation des termes selon leur importance

<b>Rang</b>	<b>Termes</b>
<b>1.</b>	Expérience
<b>2.</b>	Apprentissage
<b>3.</b>	Compréhension
<b>4.</b>	Éducation
<b>5.</b>	Savoir-faire
<b>6.</b>	Information
<b>7.</b>	Renseignement

### 6.3 Description des données du questionnaire : Définition

L'analyse des données de cette partie du questionnaire, qui vise à connaître les types de discours des futur(e)s enseignant(e)s sur l'apprentissage, a été réalisée à l'aide du logiciel Nvivo11 et du logiciel SPSS. Au total, 45 participants ont complété cette



partie du questionnaire, ce qui a constitué un corpus d'analyse de 148 unités. Dans cette partie du questionnaire, les participants devaient définir la compétence 11 du *Programme de formation à l'enseignement* : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MELS, 2001, p.125). Tout d'abord, les unités du corpus ont fait l'objet d'une analyse de fréquence de mots afin de dégager les termes les plus fréquents dans les définitions offertes par les participants. Comme exposé au tableau 6.12, seuls les mots cités par 10% et plus des participants ont été retenus aux fins de l'analyse. Sous ce rapport, les termes les plus fréquemment évoqués dans les réponses sont « collègues » et « travailler » qui ont été cités par 31.11% des participants. Dans une moindre mesure, les termes les plus fréquemment évoqués sont « améliorer » (28.89%), « développer » (22.22%), « apprendre » (20%) et « formation continue » (20%).

**Tableau 6.12**  
**Fréquence des mots Nvivo11**

Rang	Mots	F	%
1.	Collègues	14	31.11
2.	Travailler	14	31.11
3.	Améliorer	13	28.89
4.	Développer	10	22.22
5.	Apprendre	9	20.00
6.	Formation continue	9	20.00
7.	Collectivement	7	15.56
8.	Individuellement	7	15.56
9.	Actualiser	6	13.33
10.	Démarche	6	13.33
11.	Évoluer	6	13.33
12.	Faire	5	11.11
13.	Investir	5	11.11
14.	Participer	5	11.11
15.	Réfléchir	5	11.11

Ensuite, les unités du corpus ont été décomposées selon le type de définitions (stipulative, stipulative non-inventive, descriptive, programmatique, slogan et métaphore) et le type de discours (formel et informel) de la classification de Scheffler. Cette condensation des données a permis la réalisation d'analyses de distribution de fréquence des définitions et des discours, ce qui est présenté aux tableaux 6.13 et 6.14. Sous ce rapport, les discours tenus par les participants sont majoritairement programmatiques (F=115, 77.70%) et de type formel (F=142, 95.95%). Par ailleurs, il est possible de constater que certaines définitions sont à la fois programmatiques et stipulatives non-inventives (F=23, 15.55%). Pour ce qui est

du reste, la faible fréquence attribuée aux autres types de définition fait en sorte que ces éléments ne sont pas assez significatifs pour être retenus.

**Tableau 6.13**  
Distribution des définitions selon la classification

TYPE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Stipulative	0	0.00
Stipulative non-inventive	4	2.70
Descriptive	0	0.00
Programmatique	115	77.70
Programmatique / stipulative non-inventive	23	15.55
Slogan	4	2.70
Métaphore	2	1.35
Total	148	100.0

**Tableau 6.14**  
Distribution des discours selon la classification

TYPE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Formel	142	95.95
Informel	6	4.05
Total	148	100.0

Finalement, une dernière analyse a été effectuée dans cette partie du questionnaire. Il s'agit de l'identification des finalités présentes dans les définitions des participants selon le modèle de Peters. Encore une fois, les unités ont été regroupées selon les thèmes « task » et « achievement ». Cette condensation de données a permis de regrouper les éléments communs sous les différents thèmes. En ce qui concerne les moyens, « tasks », retrouvés dans les définitions de 38 participants, quatre sous-groupes se dégagent de l'analyse, ce qui constitue 65 unités du corpus. Comme indiqué au tableau 6.15, 20% des participants définissent les moyens par des



formations, 30.77% indiquent que les moyens sont des individus, 33.85% désignent divers outils et diverses stratégies et, finalement, 15.38% des participants se représentent les moyens comme des actions.

Tableau 6.15  
Les moyens, « tasks », présents dans les définitions

Catégories	Moyens « task »	F		%
Par ...	Formation continue	9	13	20.00
	Formation commissions scolaires	1		
	Démarche collective	1		
	Démarche individuelle	1		
	Développement professionnel	1		
Avec ...	Collègues	16	20	30.77
	Équipe	2		
	Autrui	2		
Quoi	Ressources et outils	5	22	33.85
	Mise en commun entre enseignants	3		
	Analyse réflexive	3		
	Stratégies efficaces	3		
	Sources médiatiques	2		
	Avancés pédagogiques, scientifiques et techniques	2		
	Cours	2		
	Évaluation	1		
	Temps	1		
Comment	Travailler	2	10	15.38
	S'engager	2		
	Participer collectivement	2		
	Adapter ses compétences	2		
	S'impliquer	2		
	Nombre de participants : 38	65		100.0

Concernant les buts, « achievements », le corpus est constitué de 56 unités, provenant de 34 participants. L'analyse de données a permis aussi de regrouper les éléments selon quatre sous-groupes vers lesquels les buts sont orientés : le sujet (l'élève), l'objet, le milieu et l'agent (l'enseignant). Au total, 8.93% des buts concernent

l'élève, 30.36% l'objet, 19.64% le milieu et 41.07% l'agent. En outre, 100% des buts identifiés par les participants le sont par l'emploi d'un verbe d'action, ce qui signifie que les termes qui expriment une action sont des caractéristiques inhérentes au but tel qu'illustré au tableau 6.16. Ainsi, les verbes « améliorer, développer, être, réfléchir, évoluer, aider, résoudre, transmettre et former » constituent les différentes actions par lesquelles les participants se représentent les buts. Sous ce rapport, le verbe attributif « être » est utilisé pour désigner des buts d'action, comme être efficace.

En somme, les verbes s'améliorer, se développer, être, se réfléchir, évoluer, s'aider et se former en tant qu'enseignant sont les éléments les plus fréquents dans les définitions des participants (F=23, 41.07%). À l'opposé, les actions orientées vers les sujets (élèves), comme améliorer l'apprentissage des élèves, aider les élèves et transmettre des savoirs aux élèves, sont les éléments qui obtiennent la plus faible fréquence (F=5, 8.93%).

Tableau 6.16

Les buts, « achievements », présents dans les définitions

	SUJET	OBJET	MILIEU	AGENT	F
<b>1. Améliorer</b>	Apprentissage des élèves	Enseignement Compétences	Profession	Soi-même	17
<b>2. Développer</b>		Domaine de l'enseignement Compétences	Profession	Soi-même	15
<b>3. Être</b>				Efficace Meilleur enseignant	6
<b>4. Réfléchir</b>		Expérience commune Éducation	Milieu de travail	Forces et faiblesses	5
<b>5. Évoluer</b>			Collectivité	Personnel	4
<b>6. Aider</b>	Les élèves			Soi-même	3
<b>7. Résoudre</b>			Problèmes dans l'école		2
<b>8. Transmettre</b>	Savoirs aux élèves				2
<b>9. Former</b>			Communauté	Soi-même	2
<b>F</b>	5	17	11	23	56
<b>%</b>	8.93	30.36	19.64	41.07	1.00
Nombre de participants : 34					



### 6.3.1 Résultats du questionnaire : Définition

Au terme de l'analyse de la deuxième partie du questionnaire, les données obtenues offrent des éléments pour connaître les définitions présentes dans les représentations sociales des participants. Tout d'abord, comme illustré à la figure 9, cette partie du questionnaire a permis l'identification de mots clefs véhiculés par les représentations sociales des participants concernant la compétence 11 du *Programme de formation à l'enseignement*.

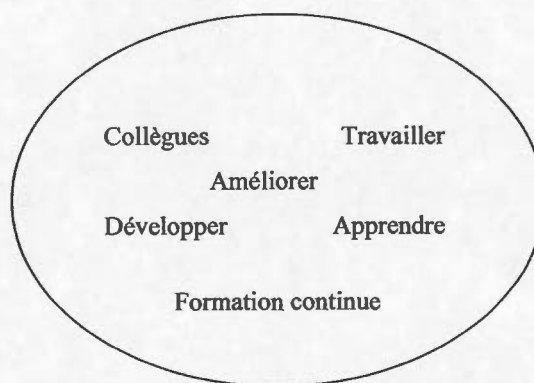


Figure 6.5  
Nuage de mots définissant la compétence 11

Ensuite, les données ont permis de connaître les types de définitions et de discours présents dans les représentations des participants selon la classification de Scheffler. Sous ce rapport, les fortes fréquences concernant le type de définition programmatique (F=115, 77.70%) et formel (F=142, 95.95%) révèlent des enjeux moraux et pratiques dans le contexte du développement de la compétence 11 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MELS, 2001, p.125). Par ailleurs, l'analyse des finalités, selon le modèle de Peters, s'accorde avec la présence d'enjeux moraux et pratiques retrouvés

dans les types de définitions et de discours. En effet, la totalité des définitions avait comme but un programme d'action que les participants ont classifié selon quatre composantes : l'élève, l'objet, le milieu et l'enseignant. Par le fait même, cette classification dévoile que les représentations sociales des participants sont ancrées dans une certaine culture éducative, puisqu'elles véhiculent un modèle pédagogique apparenté au modèle pédagogique Sujet-Objet-Milieu-Agent (SOMA) de Legendre (2005, p.1240). Enfin, les résultats montrent une disparité importante concernant les finalités de la compétence que les participants attribuent à l'élève (8.93%), à l'objet (30.36%), au milieu (19.64%) et à eux-mêmes (41.07%). Nous discuterons de la signification de ces résultats de recherche au chapitre 7.

#### 6.4 Description des données du questionnaire : Apprentissage

La troisième partie du questionnaire porte sur l'apprentissage. Les participants devaient identifier un apprentissage qu'ils avaient fait et décrire dans quelles circonstances ils avaient réalisé cet apprentissage en moins d'une page. Ensuite, ils devaient expliquer pourquoi ils considéraient qu'il s'agissait d'un apprentissage, dans quel but ils l'avaient fait ainsi que comment ils avaient réalisé qu'ils avaient fait cet apprentissage. Les participants devaient répondre à chacune des sous-questions en moins de quatre lignes. Les discours ont été décomposés en unités et classifiés selon les thèmes « apprentissage », « contexte », « justification », « finalité » et « moment ». Au total, les participants ont offert un corpus d'analyse de 210 unités.

Concernant la question principale qui porte sur le type d'apprentissage et le contexte, 43 participants ont complété cette partie du questionnaire, ce qui représente 86 unités d'analyse. Cette question permet d'examiner les données en fonction de la typologie de Reboul et en fonction des contextes d'apprentissage présents dans les représentations sociales des participants. Le type d'apprentissage le plus

fréquemment choisi par les participants est celui qui désigne un savoir-faire (F=28, 65.11%), comme indiqué au tableau 6.17. À titre d'exemple, planifier (F=14, 38%) et gérer (F=11, 30%) sont les apprentissages qui ont été les plus fréquents dans cette catégorie. On retrouve ensuite, en plus faible fréquence, la compréhension (F=8, 18.61%), le renseignement (F=6, 13.95%) et le savoir-être (F=1, 2.33%).

Tableau 6.17  
Distribution des participants selon le type d'apprentissage

TYPE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Savoir-faire	28	65.11
Compréhension	8	18.61
Renseignement	6	13.95
Savoir-être	1	2.33
Total	43	100.0

Pour ce qui est du contexte d'apprentissage, les données indiquent que les apprentissages se sont faits majoritairement en situation de pratique (F=24, 56%), ce qui est indiqué au tableau 6.18. Par ailleurs, 25.58% des participants ont dit avoir réalisé leur apprentissage à la fois par la théorie et par la pratique (F=11). Finalement, 18.61% ont fait leur apprentissage dans un contexte uniquement théorique (F=8).

Tableau 6.18  
Distribution des participants selon le contexte d'apprentissage

CONTEXTE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Pratique	24	55.81
Théorie et pratique	11	25.58
Théorie	8	18.61
Total	43	100.0



La première sous-question, qui porte sur la justification de l'apprentissage fait par les participants, offre des données propices à l'analyse des fondements épistémologiques de l'apprentissage selon le modèle de Hamlyn. Sous ce rapport, les explications fournies par 42 participants réfèrent au rationalisme à 42.86% (F=18), ce qui signifie que l'apprentissage réalisé est conçu *a priori*, en pensée. À titre d'exemple, concevoir, réfléchir, anticiper, connaître et comprendre sont les catégories les plus fréquentes dans les discours des participants. Cependant, comme exposé au tableau 6.19, l'expérience représente 33.33% (F=14), ce qui démontre la présence de sous-groupes dans les représentations des participants. L'expérience évoque une épistémologie empiriste dans laquelle l'apprentissage est réalisé *a posteriori*. La capacité et l'habileté ont été les catégories les plus fréquentes dans cette section du questionnaire.

En outre, un troisième fondement épistémologique est présent dans les représentations sociales des participants. Il s'agit plus précisément d'un croisement épistémologique entre la pensée et l'expérience, *a priori* et *a posteriori*. En effet, 23.81% des participants (F=10) justifient leur apprentissage comme étant le résultat de la pensée et de l'expérience ou, inversement, comme étant la connexion entre l'expérience et la réflexion qui est faite sur cette expérience.

Tableau 6.19

Distribution des participants selon le fondement épistémologique de l'apprentissage

FONDEMENT	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
<i>A priori</i> (pensée)	18	42.86
<i>A posteriori</i> (expérience)	14	33.33
<i>a priori</i> (pensée) / <i>a posteriori</i> (expérience)	10	23.81
Total	42	100.0

Quant à la deuxième sous-question, elle porte sur la finalité de l'apprentissage selon le modèle de Peters. Dans cette partie, 42 participants ont répondu, ce qui constitue un corpus d'analyse de 64 unités. Parmi les unités, 58% décrivent l'apprentissage comme moyen (F=37) et 42% décrivent l'apprentissage comme but (F=27). Par ailleurs, 22 participants ont fait référence à la fois au moyen et au but (52.38%). Comme détaillé au tableau 6.20, les réponses désignant l'apprentissage comme moyen sont principalement la planification, la gestion, le savoir-faire, les cours et ouvrages de référence ainsi que les collègues. Les réponses référant au but évoquent devenir un meilleur enseignant, par plaisir, pour être bien, pour avoir un meilleur climat entre collègues et pour les élèves.

Tableau 6.20

Distribution des participants selon la finalité de l'apprentissage

Finalité		FRÉQUENCE		POURCENTAGE	
Moyen « <i>task</i> »	Planification	14	37	37.84	57.81
	Gestion	11		29.73	
	Savoir-faire	7		18.92	
	Cours et livres	4		10.81	
	Collègues	1		2.70	
But « <i>achievement</i> »	Devenir meilleur enseignant	17	27	62.96	42.19
	Par plaisir	4		14.81	
	Être bien	3		11.11	
	Climat entre collègues	2		7.41	
	Pour les élèves	1		3.71	
Total			64		100.0

Finalement, la dernière sous-question cherchait à savoir comment les participants avaient réalisé qu'il avait fait un apprentissage. Cette question, inspirée des finalités de Peters, tente d'identifier le moyen qui a permis aux participants de prendre conscience de leur apprentissage. En tout, 40 participants ont constitué un corpus de 40 unités d'analyse, condensées en quatre sous-groupes. Comme indiqué au tableau 6.21, 37.50% des réponses (F=15) indiquent que la prise de conscience de l'apprentissage a lieu au moment où les participants ont été capables de faire l'apprentissage. En deuxième place, les participants ont pris conscience qu'ils avaient fait l'apprentissage par la réflexion, ce qui correspond à 32.50% (F=13), et en troisième place, la prise de conscience de l'apprentissage a eu lieu au moment où les autres leur ont fait remarquer qu'ils avaient fait un apprentissage (F=9, 22.50%). Enfin, avec une faible fréquence, les participants ont réalisé qu'ils avaient fait un apprentissage à la suite d'une réussite lors d'une évaluation (F=3, 7.50%).



Tableau 6.21

Distribution des participants selon le moment de l'apprentissage

MOMENT	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Capable de le faire	15	37.50
Prise de conscience (réflexion)	13	32.50
Par les autres (commentaires, réactions, etc.)	9	22.50
Par la réussite d'une évaluation	3	7.50
Total	40	100,0

#### 6.4.1 Résultats du questionnaire : Apprentissage

À la lumière des résultats, le type d'apprentissage le plus fréquent est le savoir-faire (65.11%), ce qui représente le substantif de résultat de l'action d'« apprendre à » selon Reboul. Par ailleurs, ce résultat coïncide avec le contexte dans lequel les participants ont réalisé leur apprentissage, soit en contexte pratique (58.81%) : les stages en enseignement représentent 79% des réponses obtenues. Même si les participants étaient libres de choisir n'importe quel apprentissage qu'ils avaient réalisé, sur 43 réponses, 36 correspondaient à un apprentissage réalisé lors de leur formation au baccalauréat en enseignement (83.72%), quatre correspondaient à des cours privés (9.30%) et deux à des lectures libres (4.65%). De plus, les participants ont répondu de manière plutôt significative que le contexte d'apprentissage était à la fois celui de la théorie et de la pratique (25.58%), tandis que le contexte exclusivement théorique est évoqué à une plus faible fréquence (18.61%).

En ce qui concerne les sous-questions de cette partie du questionnaire qui visent à connaître les représentations sociales de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s, les résultats suggèrent que, malgré les résultats obtenus à la question principale quant au « savoir-faire » et au contexte « pratique », les participants

conçoivent davantage que la pensée (42.86%), plutôt que l'expérience (33.33%), est l'origine de l'apprentissage. Cependant, un troisième fondement épistémologique est présent dans les résultats : 23.81% des participants conçoivent que la pensée et l'expérience sont le résultat de l'apprentissage.

Les questions portant sur les finalités de l'apprentissage ont permis d'identifier des moyens et des buts de l'apprentissage chez les participants. La planification (37.84%) et la gestion (29.73%) dans le contexte de la profession enseignante sont les moyens les plus fréquemment cités. Quant au but, c'est celui de devenir un meilleur enseignant, représentant 62.96% des réponses des participants, qui revient le plus souvent. Ces résultats sont semblables aux résultats obtenus à la partie 2 du questionnaire, qui révélaient que les finalités sont majoritairement en lien avec l'agent et très peu avec l'élève. Sous ce rapport, un seul participant a répondu que le but était en lien avec l'élève dans cette partie du questionnaire.

Finalement, la sous-question portant sur le moment où les participants ont réalisé qu'ils avaient fait un apprentissage offre aussi des pistes de réflexion intéressantes. Sous ce rapport, se rendre compte que l'on a appris par la mise en pratique (37.50%), par la réflexion (32.50%) et par les commentaires des autres (22.50%) sont les éléments qui désignent le moment où les participants ont réalisé qu'ils avaient appris. Dans une moindre mesure, certains ont indiqué que c'est lors de la réussite à une évaluation (7.50%).

Selon nos conclusions précédentes, l'analyse des données a permis de décomposer les représentations sociales des participants en composantes selon une approche analytique. Ainsi, il est maintenant possible de les recomposer d'après les combinaisons qui les structurent afin de connaître les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s.

## CHAPITRE VII

### SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Il convient de réitérer que l'objectif de la recherche est de connaître les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s. Pour ce faire, une investigation a été menée auprès de 46 étudiant(e)s finissant(e)s du baccalauréat en enseignement au secondaire de l'Université du Québec à Montréal. Par le biais d'un questionnaire, nous avons été en mesure de recueillir des données qui ont permis l'examen des représentations sociales des participants selon une approche analytique, inspirée de la typologie d'« apprendre » de Reboul, de la classification des définitions de Scheffler, des finalités de Peters et des fondements épistémologiques de l'apprentissage selon Hamlyn. Nous pouvons maintenant recomposer l'objet de notre étude grâce aux composantes obtenues suite à l'analyse des données et discuter de sa synthèse finale.

#### 7.1 L'apprentissage : la typologie de Reboul et la classification de Scheffler

Les résultats de la partie *Association et hiérarchisation* du questionnaire peuvent signifier qu'il existe des constructions sémantiques différentes d'une communauté à une autre concernant le même terme. En guise d'exemple, Reboul fait remarquer que « le mot éducation n'a pas le même sens en français qu'en anglais » (Reboul, 1973, p.203). Il semble en être de même pour les termes en français : « il existe une variété de toute langue » (Laforest, 2007, p.35). Cette variété est due aux variations temporelles, géographiques et sociales (Laforest, 2007, p.27-31). Par conséquent, il n'y a pas d'uniformité linguistique pour un même langage, ce qui signifie que, d'un



individu à l'autre, une proposition peut être comprise sans en saisir le sens ou peut être saisie sans être comprise.

À cet égard, le caractère polysémique du terme « apprentissage » dans le milieu des sciences de l'éducation peut aussi expliquer ce résultat. Comme Laforest l'explique, « la polysémie est liée à la fréquence d'utilisation d'un terme : plus il est utilisé, plus il a de chances d'acquérir de nouveaux sens » (2007, p.58-59). De facto, employer fréquemment un terme qui a peu d'assises au plan conceptuel en complexifie le sens, ce qui a aussi une incidence sur l'acquisition des nouveaux sens possibles dû à ses différentes constructions syntaxiques: le terme devient alors un fourre-tout indescriptible dans lequel chacun se perd<sup>3</sup>.

Partant de ce fait, les résultats mettent en lumière le flou conceptuel du concept de l'apprentissage, ce qui s'inscrit dans un déficit conceptuel plus vaste présent en éducation. En effet, selon Mialaret, un grand désordre règne dans la terminologie des sciences de l'éducation, ce qui occasionne de nombreuses inférences et confusions (2000, p.3). De son côté, Legendre considère que le domaine de l'éducation baigne dans une stagnation séculaire : « son langage est vague ou hermétique, ses procédés relèvent souvent de l'improvisation pure et simple » (2001, p.4). Ainsi, l'ambiguïté conceptuelle nuit de manière générale à la validité des sciences de l'éducation : « une condition de la validité des sciences de l'éducation est la cohérence de leur terminologie et [...] elles n'y sont pas encore parvenues » (Avanzini, 1992, p.165).

En outre, comme Foucault l'indique, une discipline « se définit par un domaine d'objets, un ensemble de méthodes, un corpus de propositions considérées comme

---

<sup>3</sup> Sur un ton plus polémique, Pierre Bourgault est parvenu à un constat similaire concernant le concept de la « culture » : « je fais une indigestion de culture. Je ne peux plus tolérer qu'on la définisse [...] [il faut] ne pas la définir mais la constater. [...] la culture est un fourre-tout indescriptible où chacun s'amuse à tenter d'y trouver son compte » (1983, p.17).

vraies, un jeu de règles et de définitions, de techniques et d'instruments » (1971, p.32). Or, l'apprentissage tel que défini dans les représentations sociales des participants n'a d'autre sens que l'action. Ainsi, il est possible d'affirmer que, pour les futur(e)s enseignant(e)s, cette association du terme « apprentissage » à l'action compromet la saisie des autres sens que le terme est susceptible de renfermer, ce qui contribue à la polysémie de ce terme. À titre d'exemple, ils ne sont pas en mesure de saisir le substantif d'éducation de Reboul qui réfère à une conception libérale de l'homme, ni de saisir les substantifs qui réfèrent à d'autres résultats, comme la compréhension ou le renseignement.

Dans les faits, les participants ont fait peu de distinctions entre les différentes propositions construites selon la typologie de Reboul. Ils ne semblent pas avoir été en mesure d'en saisir le sens, de départager les différents substantifs d'action, de résultat ou d'éducation selon les différentes constructions syntaxiques dont le verbe apprendre est susceptible. En effet, 100% des participants ont choisi d'associer un substantif d'action à chacun des types d'« apprendre », principalement ceux ayant trait à l'apprentissage et l'expérience, ce qui signifie que l'action fait partie de leurs représentations sociales de tous les types d'apprendre, sans distinction. Ces résultats s'accordent avec ceux obtenus à la deuxième partie du questionnaire qui montrent que les définitions des participants sont programmatiques (77.70%) et que leurs discours sont formels (95.95%).

Rappelons que, selon Scheffler, les définitions programmatiques ont pour but des programmes d'action, c'est-à-dire que les définitions programmatiques donnent des indications sur l'orientation d'une pratique sociale. La « force pratique » de ces définitions est reliée « aux références des termes qui les constituent et aux principes d'action qui leur sont associés, plutôt qu'aux propriétés émotionnelles des termes eux-mêmes » (Scheffler, 2003, p.39). Sous ce rapport, il n'est pas surprenant que la



dimension affective ou émotionnelle ne soit pas présente dans les définitions de l'apprentissage des participants. Toutefois, certains résultats, notamment ceux concernant les buts de l'apprentissage à la partie 3 du questionnaire, indiquent que l'on retrouve cette dimension dans les finalités attribuées à l'apprentissage : le plaisir (14.81%), le bien-être (11.11%) et la construction d'un climat serein entre collègues (7.41%). Ces résultats de faible fréquence réfèrent à des propriétés émotionnelles. C'est la finalité de « devenir un meilleur enseignant » (62.96%), qui n'est pas une finalité en soi mais plutôt un objectif en vue d'autre chose, qui a été le plus souvent citée. En outre, les représentations sociales des participants qui concernent les finalités allouées au sujet lui-même, soit la dimension personnelle, font référence à des programmes d'action : se développer, s'améliorer, devenir, réfléchir, évoluer, s'aider et se former (41.07%). Ainsi, pour les participants, les dimensions cognitive, sociale, affective et personnelle n'apparaissent pas comme étant des critères inhérents à l'apprentissage. Elles sont plutôt des finalités, comme des moyens et des buts, qui s'inscrivent dans des programmes d'action qui leur sont extrinsèques, ce que les définitions programmatiques mettent en évidence.

Bref, les représentations sociales des participants indiquent que l'un des critères de l'apprentissage est qu'il renvoie à des enjeux pratiques et à des principes d'action. Cela explique aussi pourquoi les représentations sociales de l'apprentissage chez les participants sont nommées à l'aide de substantifs d'action. Même si certains éléments s'apparentent à ceux de la typologie de Reboul, il apparaît de toute évidence que ce modèle ne correspond pas à celui des représentations sociales des participants. En d'autres termes, malgré la combinaison des représentations sociales selon que les substantifs y soient centraux, intégrés ou divisés, les résultats obtenus dans cette première partie du questionnaire ne peuvent être analysés en faisant abstraction de ceux qui ont été obtenus dans les autres parties du questionnaire. C'est dans la



combinaison de tous les éléments obtenus dans toutes les parties du questionnaire que se trouve la synthèse du concept de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s.

## 7.2 L'apprentissage : processus ou produit?

Dans les différents courants pédagogiques (béhaviorisme, cognitivisme, socioconstructivisme, humanisme, critique et citoyen, neuroéducation) et dans les différentes définitions qui ont été abordés au chapitre 1 (Vienneau, 2011, Barth, 2004, Astolfi, 1992, Jonnaert et Vander Borgh, 1999, Delevay, 1992, Beillerot, 1989, Legendre, 1993), l'apprentissage est conçu selon deux moments : le processus et le produit. Par le fait même, celui qui apprend est soumis à un processus dans lequel, grâce à ses dimensions cognitives, sociales et affectives, il peut percevoir, interagir [avec] et intégrer des savoirs, des attitudes, des valeurs et des informations. Ce sont ces derniers éléments qui correspondent au produit, soit le deuxième moment de l'apprentissage. À cet égard, les résultats de notre recherche indiquent que cette conception de l'apprentissage comme produit n'apparaît pas dans les représentations sociales des participants. En effet, à la deuxième et troisième partie du questionnaire, les participants ont librement et fréquemment représenté l'apprentissage en termes de moyens et de buts, ce qui correspond davantage à l'approche de Peters, « *task* » et « *achievement* ». En ce sens, les participants ont offert des définitions dans lesquelles ils ont mis l'accent sur des finalités. Rien dans les données recueillies ne faisait explicitement référence à l'apprentissage comme processus ou comme produit. Toutefois, ces deux conceptions – processus/produit et moyen/but – peuvent être complémentaires : le processus se réalise par des moyens et développe des produits qui permettent d'atteindre des buts. Ces buts peuvent à leur tour devenir de nouveaux moyens pour l'atteinte d'autres buts. Par exemple : j'apprends à planifier mes cours pour devenir un meilleur enseignant; j'apprends à devenir un meilleur enseignant pour améliorer l'apprentissage des élèves. Ce que nous pouvons affirmer à l'égard de

ces résultats, c'est que les participants sont davantage interpellés par les moyens et les buts de leur apprentissage plutôt que par une interprétation de l'apprentissage en termes de processus et du produit que celui-ci engendre.

En ce qui a trait à la partie 2 du questionnaire qui porte sur la définition de la compétence 11, les moyens présents dans les représentations sociales des participants peuvent être regroupés selon quatre catégories : la formation continue, les collègues, les ressources pédagogiques et l'action. Quant aux résultats obtenus à la partie 3, les moyens exprimés par les participants pour représenter l'apprentissage sont planifier, gérer et le savoir-faire au sens technique, ce qui réfère, ici encore, à des programmes d'actions. Par le fait même, les résultats montrent qu'il existe une différence entre les moyens que les participants attribuent aux futur(e)s enseignant(e)s en formation et ceux attribués aux enseignant(e)s en contexte de professionnalisation. Dans ce contexte, ces résultats sont somme toute problématiques puisque, rappelons-le, les participants sont des étudiant(e)s finissant(e)s au baccalauréat en enseignement, ce qui signifie qu'ils ont pour la plupart complété leurs stages et qu'ils auront sous peu une tâche d'enseignement auprès d'élèves. De toute évidence, selon les données collectées, les participants ne parviennent pas encore à se percevoir comme des enseignant(e)s, ce qui peut signifier un faible développement de l'identité professionnelle lors de la formation initiale en enseignement.

Tableau 7.1

Moyens, « tasks », présents dans les représentations sociales des participants

	<u>MOYENS</u>			
	Action	Ressources pédagogiques	Collègues	Formation continue
Futur(e)s enseignant(e)s	<u>✓</u>	<u>—</u>	<u>—</u>	<u>—</u>
Enseignant(e)s	<u>✓</u>	<u>✓</u>	<u>✓</u>	<u>✓</u>



Concernant les buts, les représentations sociales des participants indiquent qu'ils sont indissociables de l'action. En d'autres termes, les moyens ont des buts d'action : gérer une classe dans le but de transmettre des savoirs aux élèves; planifier un cours dans le but d'améliorer son enseignement; faire des mises en commun avec les collègues pour réfléchir à l'expérience commune, adapter ses compétences dans le but d'être efficace. Ces buts d'action sont essentiellement orientées vers quatre composantes: l'élève (8.93%), l'objet – les savoirs – (30.36%), le milieu – l'école, la commission scolaire, la communauté, la profession – (19.64%) et l'enseignant (41.07%). Sous ce rapport, l'élève est très peu présent dans les finalités de l'apprentissage des participants. Améliorer l'apprentissage des élèves, aider les élèves et transmettre des savoirs aux élèves sont les trois réponses obtenues à travers tout le questionnaire. Cependant, les résultats de la partie 3 du questionnaire, qui indiquent que le but le plus fréquent pour les participants est de devenir un meilleur enseignant (62.96%), peuvent signifier que les finalités liées à l'élève sont implicites dans les représentations sociales des futur(e)s enseignant(e)s. De facto, les finalités sont d'abord orientées vers le futur enseignant lui-même, comme se développer, s'améliorer, être efficace, etc., ce qui soulève des réflexions sur la place de l'élève dans la formation initiale en enseignement : les futur(e)s enseignant(e)s ne parviennent pas à lier concrètement l'élève à leur apprentissage. Dans ce contexte, il se peut que le statut d'étudiant des participants au moment de la collecte de données explique en partie ces résultats. Quoiqu'il en soit, l'élève n'apparaît pas dans les représentations sociales du concept de l'apprentissage des finissants au baccalauréat en enseignement au secondaire. Il ne fait donc pas partie des critères de finalité de l'apprentissage des futur(e)s enseignant(e)s.

Cela dit, à la suite de leur formation initiale en enseignement, ces participants vont se retrouver en contexte d'insertion professionnelle. Le faible développement de l'identité professionnelle et l'absence de l'élève dans les représentations sociales de



l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s sont deux éléments indissociables qui méritent quelques réflexions. Il faut souligner que les nouveaux enseignants se heurtent à plusieurs difficultés lors de leur insertion professionnelle : précarité d'emploi, prise en charge de classes difficiles, peu de stabilité, peu de ressources, etc. Dans les cinq premières années de pratique, le taux de décrochage des nouveaux enseignants au primaire et au secondaire est estimé à 20 % (Boutin cité dans Gauvreau, 2008). C'est pourquoi souvent l'éducation est désignée comme « the profession that eats its young » (Halford cité dans Hensley, 2002, p.3). Ainsi, « enseigner est un métier difficile qui exige une mobilisation intellectuelle, affective et physique constante » (Gaudreau, 2008). En ce sens, toutes les dimensions de la personne sont sollicitées dans l'exercice de cette profession. Or, à la lumière de nos résultats de recherche, il semble de toute évidence que les dimensions affectives et physiques soient laissées pour compte dans les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s.

D'une part, les résultats obtenus indiquent un faible développement de l'identité professionnelle chez les participants. À cet égard, la construction de l'identité professionnelle peut se définir comme étant « un processus qui repose essentiellement sur l'évaluation (l'interprétation) de l'efficacité de l'action auprès des élèves et donc des savoirs et des compétences que cette action mobilise » (Martineau et Presseau, 2012, p.65). Comme les participants sont encore en formation initiale, ils ont très peu constaté l'efficacité de leur action auprès des élèves – qui devraient pourtant être au cœur de leurs préoccupations –, ce qui peut expliquer pourquoi l'identité professionnelle semble si peu affirmée dans leurs représentations sociales. Par le fait même, il est possible de se demander si les préoccupations des participants quant à l'efficacité de leur action, laquelle a pour objectif de mobiliser des savoirs et des compétences, pourraient expliquer que les buts soient si fortement orientés vers le futur enseignant lui-même plutôt que vers l'élève, ce qui n'est pas banal. Rappelons

que le savoir-faire est la forme de savoir qui se retrouve le plus fréquemment dans les représentations sociales des participants. Par ailleurs, le terme compétence n'a été cité que quatre fois au total dans toutes les réponses de l'ensemble du questionnaire. C'est comme si, pour les futur(e)s enseignant(e)s, les savoirs ou les connaissances déclaratives et conditionnelles n'étaient pas inhérents au concept de l'apprentissage. Seul les connaissances procédurales, techniques, semblent faire l'objet d'un consensus chez les participants.

D'autre part, certaines dimensions intellectuelles (réflexion, stratégies, etc.) et sociales (collègues) sont présentes dans les résultats de la recherche. Celles-ci réfèrent surtout à des buts chez les futur(e)s enseignant(e)s. Ces éléments peuvent signifier que les participants sont en mesure d'anticiper des finalités à l'apprentissage qu'ils associent à l'enseignant en contexte de professionnalisation. En d'autres termes, ils parviennent à projeter des finalités à l'apprentissage au-delà de leur formation initiale. Ainsi, les futur(e)s enseignant(e)s conçoivent l'apprentissage de manière continue auquel ils associent des moyens : formation continue, collègues, diversité d'action, ressources pédagogiques, etc. Il serait pertinent d'examiner de plus près ces résultats en regard de l'insertion professionnelle que vivent les nouveaux enseignants. Sous ce rapport, l'étude réalisée par Martineau et Presseau (2012) auprès de nouveaux enseignants montre que l'insertion professionnelle correspond à un discours identitaire qui est en rupture avec la formation initiale. En ce sens, les nouveaux enseignants semblent très peu intégrer les apprentissages qu'ils ont réalisés durant leurs quatre années de formation dans l'exercice de leur profession. Ainsi, ils dévalorisent la formation initiale au profit d'une survalorisation de l'expérience : c'est « la qualification contre la compétence » (Martineau et Presseau, 2012, p.63).

Étonnamment, on constate cette survalorisation de l'expérience dans les représentations sociales de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s. Ils



considèrent que l'expérience (noyau des représentations sociales de la partie 1 du questionnaire) et le savoir-faire (65.11%) sont les éléments les plus représentatifs du concept de l'apprentissage. En outre, 79% des apprentissages pratiques relatés par les participants à la partie 3 du questionnaire ont été réalisés dans le contexte des stages en enseignement. Ainsi, on peut constater que le discours identitaire des futur(e)s enseignant(e)s et celui des nouveaux enseignants en insertion professionnelle ont des caractéristiques communes. Par le fait même, on peut soutenir l'hypothèse que les stages en enseignement, réalisés dans le contexte de la formation initiale, ont permis aux futur(e)s enseignant(e)s de prendre contact avec le discours identitaire en place. Sous ce rapport, il apparaît que les futur(e)s enseignant(e)s semblent davantage préoccupés par un apprentissage procédural et par le développement de leur identité professionnelle plutôt que par leur efficacité d'action.

Par ailleurs, la mise en discours de l'identité professionnelle correspond à une reproduction des discours ambiants, ce qui signifie que les nouveaux enseignants adhèrent à la culture professionnelle – adhésion qui est essentielle au développement d'un apprentissage dynamique et continu – sans participer à son développement : « respecter et perpétuer – tout en la déplorant – la « culture individualiste » du monde scolaire; reproduire le discours sur le peu de reconnaissance des enseignants et l'accroissement de la complexité et des difficultés du métier » (Martineau et Presseau, 2012, p.63). Par conséquent, le maintien de cette culture professionnelle est un obstacle au développement de communautés d'apprentissage, ces « lieux où l'on apprend sans cesse à faire mieux apprendre tous les élèves » (MELS, 2008, p.6). Ce sont certainement des éléments qui méritent de faire l'objet d'éventuelles recherches en éducation.

En résumé, les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s réfèrent à des moyens (la formation continue, les collègues, les ressources



pédagogiques et l'action) et à des buts qui sont surtout des actions orientées vers l'enseignant lui-même. Ces finalités sont possibles par le savoir-faire et l'action dont l'objectif est l'acquisition de l'expérience afin de « devenir un meilleur enseignant ». À cet égard, il serait fort intéressant de poursuivre la recherche avec un deuxième entretien afin de savoir ce que les futur(e)s enseignant(e)s veulent dire par « devenir un meilleur enseignant ».

### 7.3 L'apprentissage : a priori ou a posteriori?

Selon les résultats obtenus, l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s relève des acquisitions. L'apprentissage que les participants ont choisi de présenter désigne majoritairement un savoir-faire (65.11%). Cette conception de l'apprentissage s'apparente étonnamment à celle de Reboul qui définit « l'apprentissage comme l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête » (1980, p.41). Par ailleurs, le caractère reproductif de l'apprentissage comme acquisition d'un savoir-faire correspond à 33.33% des réponses des participants. En ce sens, ceux-ci ont réalisé qu'ils avaient acquis un savoir-faire en le reproduisant dans une nouvelle situation. Cette conception renvoie aussi à des fondements épistémologiques empiristes. Sous ce rapport, l'un des critères de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s est la capacité à reproduire l'expérience dans une situation nouvelle.

Dans le même ordre d'idées, d'autres participants se représentent l'apprentissage comme l'acquisition d'un savoir-faire *a priori* (42.86%), ce qui veut dire que ces participants ont réalisé qu'ils ont acquis un savoir-faire au moment où ils l'ont conçu en pensée, soit par la réflexion ou l'introspection. Cette conception s'inscrit dans un fondement épistémologique plutôt rationaliste. Ces résultats montrent que l'action dépend autant de la pensée et que de l'expérience, ce qui n'est pas banal, car la

pensée permet alors de valider l'action. Par ailleurs, 22.50% des participants ont indiqué que c'est par le jugement des autres qu'ils ont généré une réflexion personnelle qui leur a permis de réaliser qu'ils avaient fait un apprentissage. Ainsi peut-on dire que l'un des critères qui permet de définir l'apprentissage est la capacité à le concevoir lors d'une introspection ou d'une réflexion personnelle, que celle-ci soit menée par l'individu de manière spontanée ou engendrée par les autres.

Finalement, dans une moindre mesure, les représentations sociales de l'apprentissage chez les participants s'appuient sur une troisième forme de fondements épistémologiques. 23.81% d'entre eux indiquent avoir réalisé qu'ils ont acquis un apprentissage à la fois *a priori* et *a posteriori*, ce qui signifie qu'ils ont réalisé qu'ils avaient fait un apprentissage à la fois par la pensée, comme par la réflexion, et par l'action, soit en mettant en pratique le savoir-faire acquis. Ce résultat signifie que l'apprentissage est le résultat d'une dialectique entre la pensée et l'expérience. En d'autres termes, pour ces participants, l'apprentissage possède un caractère transférable qui transcende le rationalisme et l'empirisme. Ainsi, pour eux, la capacité à reproduire l'expérience dans une situation nouvelle et la capacité à formuler en pensée leur apprentissage sont deux critères aussi nécessaires l'un que l'autre à la réalisation de l'apprentissage.

En résumé, les résultats obtenus concernant les fondements épistémologiques permettent d'établir des critères de validité de l'apprentissage. Les futur(e)s enseignant(e)s ont indiqué que la capacité à reproduire l'expérience ainsi que la capacité à concevoir l'apprentissage par la réflexion personnelle ou à la suite des jugements des autres contribuent à leur faire prendre conscience qu'ils ont fait un apprentissage. De plus, ces critères peuvent être combinés, ce qui indique une connexion entre la capacité à reproduire l'expérience et la capacité à concevoir l'apprentissage par l'introspection. Il est à noter que l'on retrouve encore un aspect



reproductif dans ces critères de validité. D'éventuelles recherches en éducation pourraient contribuer à mieux connaître cet aspect reproductif présent dans les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s: est-ce que l'expérience désigne la reproduction « mécanique » d'un savoir-faire? Est-ce que c'est par la capacité de reproduction d'un savoir-faire qu'un étudiant devient un enseignant? Est-ce que c'est par l'aspect reproductif que s'exerce la profession enseignante? Existe-t-il une différence entre la reproduction d'un savoir-faire et l'imitation d'un savoir-faire dans l'apprentissage de la profession enseignante?

#### 7.4 Synthèse de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s

Selon les différentes combinaisons qui structurent les composantes des représentations sociales des participants, la recomposition du concept de l'apprentissage a permis l'identification de plusieurs critères le définissant. Tout d'abord, les représentations sociales des participants s'inscrivent dans une vision utilitaire de l'éducation. En ce sens, elle sert avant tout à former les individus dans le but d'apprendre un métier ou une profession. Dans ce contexte, l'apprentissage incarne une diversité d'action qui se déploie par des moyens pour atteindre des buts. Ces buts sont des programmes d'action et de réflexion ayant d'autres finalités: ils ne constituent pas des finalités en soi. De facto, l'apprentissage, c'est l'intention d'atteindre soi-même des buts qui offrent de nouveaux moyens d'action, ce qui représente des critères de finalité.

Ensuite, il n'y a pas de savoirs ou de contenus spécifiques à l'apprentissage, c'est-à-dire que l'apprentissage a une diversité d'objets. Il sollicite tous les types de savoirs nécessaires à la réalisation de l'action. Ainsi peut-on dire que l'objet de l'apprentissage est spécifique à sa finalité plutôt qu'à l'apprentissage même.



Finalement, l'apprentissage se définit aussi par des critères de validité. Pour les participants, le constat qu'un apprentissage a été réalisé est opéré par la capacité d'action, la capacité d'introspection et par le jugement des autres. Par le fait même, les dimensions cognitives et sociales sont des critères de validité de l'apprentissage parce qu'elles témoignent de l'atteinte des buts visés par l'apprentissage.

En résumé, pour les participants, l'apprentissage c'est le savoir-faire et l'action qui permettent l'acquisition de l'expérience en action et en réflexion. La figure 7.1 illustre de manière schématique les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s.

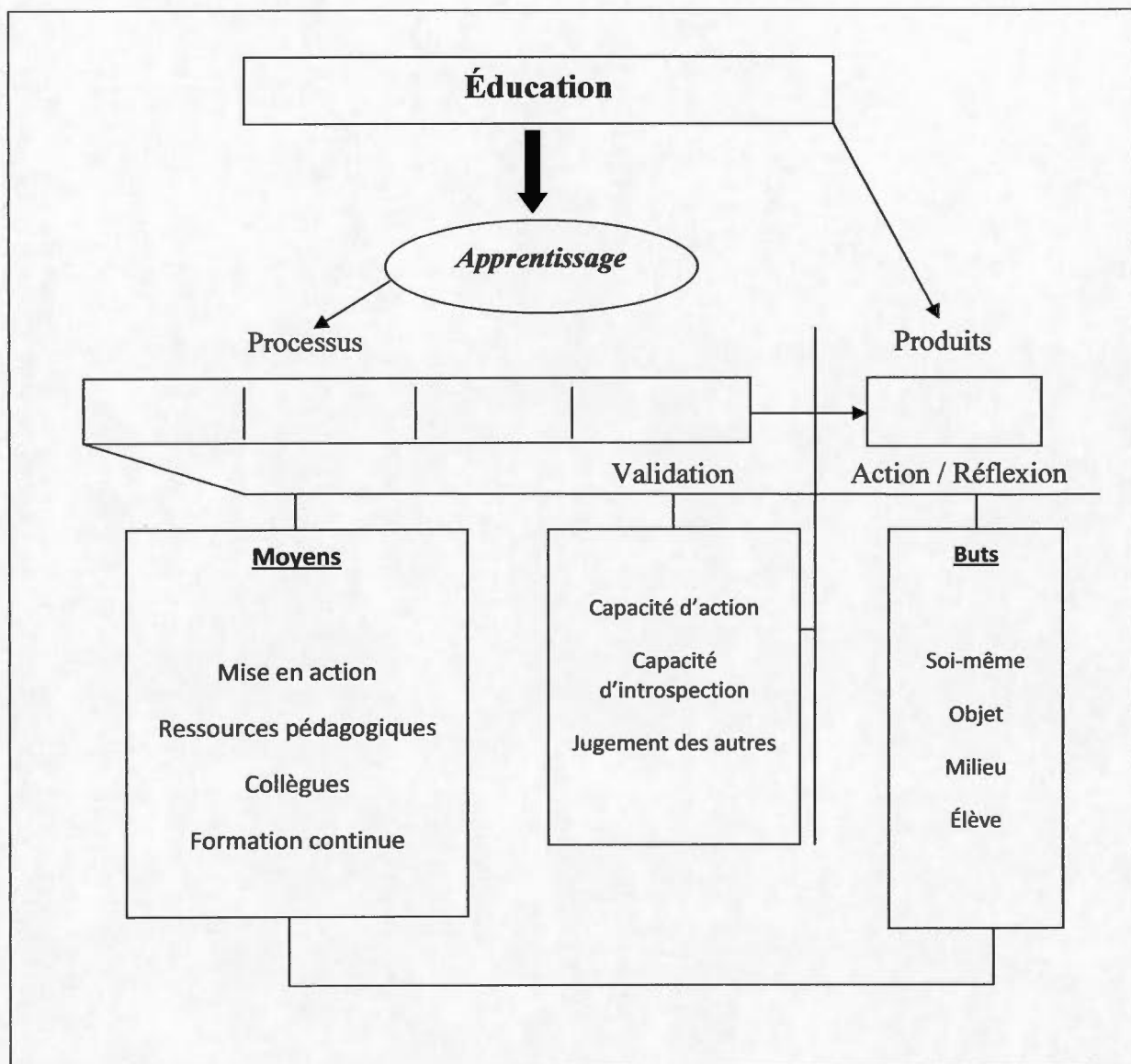


Figure 7.1  
Les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s

## 7.5 Discussion

À la lumière de ce qui précède, l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s semble représenter un moyen. À cet égard, Reboul considère que, dans le contexte d'une formation technique ou professionnelle, « l'apprentissage, peu importe son niveau de complexité, peu importe qu'il s'agisse de faire un fraiseur ou un chirurgien, l'apprentissage considère l'individu comme un simple moyen » (1973, p.211). De toute évidence, les représentations sociales des participants s'accordent avec cette conception de l'apprentissage : moyen pour atteindre des programmes d'action – définitions programmatiques (77.70%) et discours formel (95.95%) –, particulièrement en acquérant du savoir-faire (65.11%), dans le but de devenir un meilleur enseignant (62.96%). Par ailleurs, cette conception s'inscrit en continuité avec l'origine du mot apprentissage, apparu au 14<sup>e</sup> siècle, qui signifiait « action d'apprendre un métier » (CNRTL, 2014). Sous ce rapport, les représentations sociales que les participants entretiennent à l'égard du concept de « l'éducation », notamment en se le représentant selon l'énoncé « J'ai appris que la profession enseignante joue un rôle fondamental dans la formation générale des jeunes » (31.82%) et en lui attribuant la quatrième position selon la pertinence des termes (20-29%), semblent s'accorder aussi avec une conception de l'éducation ayant pour rôle de former les individus à un métier ou à une profession. À titre d'exemple, le mot « travailler » a été cité par 31.11% des participants dans la deuxième partie du questionnaire pour définir la compétence 11 du *Programme de formation initiale à l'enseignement*, ce qui est un indice pouvant corroborer cette conception de l'éducation. Ainsi, l'apprentissage est soumis à l'éducation et l'individu, à l'apprentissage, ce qui représente une conception utilitaire de l'apprentissage : « la conception utilitariste de l'action humaine est dirigée par une vision managériale et utilitariste de l'apprentissage » (Bourgeois et Durand, 2012, p.21). Dans cette conception, l'accent



est mis sur les stratégies d'apprentissage, définies comme des catégories d'action (Bégin, 2008, p.53).

En outre, les résultats obtenus à la question concernant les fondements épistémologiques (Hamlyn) – expérience (33.33%), pensée (42.86%), expérience et pensée (23.81%) – contribuent aussi à soutenir l'hypothèse d'une conception utilitaire de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s:

En phase avec le paradigme cognitiviste qui a dominé la scène de la psychologie de l'éducation et de la formation ces dernières décennies, apprendre est vu essentiellement comme un processus d'ordre cognitif, par lequel le sujet construit des nouvelles connaissances (savoirs et savoir-faire) à partir de ses connaissances actuelles. Cette conception, très largement répandue aujourd'hui tant à propos de contexte d'enseignement que de contexte de formation d'adultes [...] insiste tout particulièrement sur le rôle de l'expérience et de la réflexivité à propos de la pratique dans l'apprentissage (Bourgeois et Durand, 2012, p.35)

Sous ce rapport, l'absence de la dimension affective dans les représentations sociales des participants semble aussi être le résultat de la mise en place d'une approche cognitiviste. En ce sens, la sensibilité et l'émotivité sont soumises à des stratégies d'apprentissage qui ont comme objectif l'autorégulation de l'individu qui procède « à une observation de ses propres mécanismes et de son propre fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire » (Bégin, 2008, p.56). À cet égard, Foucault considère que l'école sert à assujettir les individus, à les modeler selon un modèle bien précis (Audureau, 2003, p.20). Cet assujettissement de l'individu représente un attachement à une conception institutionnalisée de la subjectivité du sujet, ce qui permet la conservation des normes institutionnelles, et ce, quelques soient les individus (Audureau, 2003, p.21). Sous ce rapport, le curriculum de la formation initiale à l'enseignement semble peu attentif « aux techniques de soi suscitées par la relation pédagogique, au partage en elles des

obédiences au « moi » et des invitations à l'expérience » (Audureau, 2003, p.26). Il serait bon de réfléchir à ce que le curriculum se soucie davantage du « développement intérieur qui désigne toute situation, tout événement comme l'occasion d'une expérience de soi et d'un retour réflexif sur soi-même, dans la visée d'un perfectionnement et d'une complétude de l'être personnel » (Wittorski, 2007, p.48-49). Mettre l'accent sur le développement personnel des futur(e)s enseignant(e)s leur permettrait non seulement de mieux anticiper leurs actions, mais aussi de réfléchir sur le sens qu'elles ont. Par conséquent, les futur(e)s enseignant(e)s parviendraient à mieux penser l'apprentissage, ce qui leur éviterait d'automatiser de simples capacités de reproduction de l'expérience ou de la pensée.

Qui plus est, un autre élément, soit l'importance accordée aux collègues qu'on retrouve dans les représentations sociales des participants, s'apparente aussi à cette conception utilitaire de l'apprentissage :

L'interaction sociale – avec les pairs, les supérieurs hiérarchiques, les clients, les formateurs, les tuteurs et les autres accompagnateurs –, est vue comme au cœur des processus d'acquisition des savoirs, savoir-faire et valeurs [...] moteurs de l'apprentissage » (Bourgeois et Durand, 2012, p.36).

À ce sujet, les résultats de notre recherche ont permis de mettre en lumière certaines caractéristiques présentes dans les discours identitaires que partagent les futurs et les nouveaux enseignants. Selon toute vraisemblance, le développement de ce discours identitaire se fait en rupture avec la formation initiale en enseignement. Une réflexion est certainement à entreprendre afin de mieux articuler la formation initiale, l'expérience et la formation continue (Sorel et Wittorski, 2005, p.169). Il faut de meilleurs leviers pour développer une culture de l'apprentissage qui permettra aux enseignants de continuellement pouvoir se reconstruire tout au long de leur carrière en enseignement. Ainsi, l'interaction sociale doit être ce lien de continuité qui assure



un développement cohérent entre la formation initiale et la formation continue. Par ailleurs, l'élève doit être remis au centre de cette interaction sociale : il doit en être le moteur et l'objectif final. Ces éléments méritent certainement d'être étudiés plus en profondeur par de futures recherches en éducation.

## 7.6 Apports et limites de la recherche

Cette recherche se veut être une contribution à la connaissance en fondement de l'éducation et à la formation initiale en enseignement. Elle propose une approche originale pour examiner le concept de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s. Il convient de souligner maintenant certaines de ses limites et certains de ses apports. L'une des principales limites de cette recherche exploratoire concerne son échantillon non probabiliste. En ce sens, la petite taille de l'échantillon, qui provient uniquement des étudiant(e)s au baccalauréat en enseignement au secondaire de l'Université du Québec à Montréal, a offert des résultats qui ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population à l'étude. En revanche, cet échantillon a offert le contexte idéal pour étudier les représentations sociales de l'apprentissage d'un groupe social particulier, ce qui a permis l'identification des conceptions de l'apprentissage qui sont spécifiques à cette communauté de futur(e)s enseignant(e)s. Ainsi, la recherche pourra être poursuivie en effectuant la même démarche auprès des futur(e)s enseignant(e)s dans les autres universités québécoises, ce qui permettra de dresser un portrait plus représentatif de la population à l'étude en ce qui a trait aux conceptions de l'apprentissage.

Dans le futur, cette recherche pourra aussi investiguer plus en profondeur l'étude des conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s. En ce sens, un entretien semi-dirigé pourra être réalisé auprès des participants afin d'approfondir leur pensée et de développer davantage leurs réponses, ce qui contribuera aussi à une



meilleure compréhension des résultats de la recherche. Tout compte fait, les résultats de la recherche offrent tout de même plusieurs éléments très intéressants qui nous permettent de mieux saisir la nature de l'apprentissage dans la formation initiale en enseignement. Les résultats ont aussi fourni plusieurs indications sur les finalités qui sont attribuées à l'apprentissage et sur bon nombre de caractéristiques présentes dans les discours et les pratiques sociales liés à ce concept chez ces futur(e)s enseignant(e)s.

En outre, cette recherche, menée selon une approche analytique, a permis de vérifier différentes théories de l'apprentissage présentes en éducation. À la lumière des résultats de la recherche, la plupart de ces théories évoquées au chapitre 1, comme celles de Reboul ou celles qui conçoivent l'apprentissage en terme de processus/produit, n'apparaissent pas dans les représentations sociales des participants. Ce constat propose plusieurs réflexions et ouvre un nouveau champ de recherche pour les sciences de l'éducation au Québec. En effet, l'approche analytique a permis de mettre en évidence le caractère utilitaire du concept de l'apprentissage, qui est surtout vu comme un moyen d'action pour atteindre des finalités. Par ailleurs, les résultats incitent à réfléchir à la relation pédagogique et au sens qu'elle a dans le curriculum de la formation initiale en enseignement. À titre d'exemples, les aspects personnels, affectifs et même physiques sont fortement laissés pour compte dans l'apprentissage que réalisent les futur(e)s enseignant(e)s au profit des aspects sociaux et cognitifs. De plus, la difficulté des participants à lier concrètement leur apprentissage à l'élève est tout aussi préoccupante. Enfin, la capacité de reproduction de l'expérience avec laquelle les participants définissent l'apprentissage soulève des réflexions autant d'ordre pédagogique que didactique.

En somme, bien que notre prototype analytique puisse être amélioré dans de futures recherches en éducation, nous considérons que les apports de la philosophie

analytique et de l'étude des représentations sociales ont permis de jeter un éclairage nouveau sur le concept de l'apprentissage dans le contexte de la formation initiale en enseignement. Les résultats obtenus convient à de nombreuses réflexions qui méritent d'être approfondies et qui contribuent à une meilleure connaissance du concept de l'apprentissage ainsi que du sens qu'il a dans les pratiques sociales et les discours des futur(e)s enseignant(e)s.

## CHAPITRE VIII

### CONCLUSION

La présente recherche sur les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s a été réalisée pour contribuer à l'avancement de la connaissance en éducation et de la formation initiale en enseignement. Pour ce faire, cette recherche de type exploratoire a été menée auprès de 46 étudiant(e)s finissant(e)s au baccalauréat en enseignement au secondaire de l'Université du Québec à Montréal. Son objectif est d'examiner la mise en discours du concept de l'apprentissage dans une perspective de professionnalisation des étudiants en enseignement au secondaire. Selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, « la professionnalisation est un processus d'apprentissage dynamique et continu » (MELS, 2001, p.22-23). Sous ce rapport, la mise en commun du concept de l'apprentissage est nécessaire au développement professionnel et à la construction d'un système d'expertise (Vanhulle, 2012); (Sorel et Wittorski, 2005). Il s'avère donc important de bien comprendre comment les futur(e)s enseignant(e)s se représentent l'apprentissage et de connaître les fonctions qui lui sont attribuées dans la perspective de leur développement professionnel.

Pour atteindre notre objectif de recherche, l'étude du concept de l'apprentissage s'est réalisée selon quatre objectifs spécifiques. Le premier, basé sur les travaux de Reboul, cherchait à décrire et discuter des usages du terme « apprendre ». Selon les différentes constructions sémantiques, utilisées par les participants de la recherche, il nous a été possible d'identifier les différents substantifs d'action, de résultat et d'éducation liés au concept de l'apprentissage. Par ailleurs, la typologie de Reboul a aussi permis de départager les apprentissages en termes de ce qui est acquis ou appris.



Pour ce qui est du deuxième objectif, il s'agissait d'examiner les discours des participants de la recherche qui portent sur l'apprentissage selon la classification de Scheffler. Cet objectif spécifique a permis de connaître la nature des énoncés – communicationnels, moraux ou explicatifs –, les types de discours – formel ou informel – ainsi que la culture éducative sur laquelle les conceptions de l'apprentissage des futur(e)s enseignant(e)s se fondent. En somme, selon la classification de Scheffler, il a été possible d'identifier les enjeux moraux présents dans le concept de l'apprentissage.

Le troisième objectif spécifique de la recherche s'appuyait sur la démarche heuristique de Peters lors de son étude du concept de l'éducation. Il a permis de connaître les finalités qui sont associées à l'apprentissage. Grâce à cette démarche, il a été possible d'identifier les moyens et les buts que les participants relient à l'apprentissage ainsi que les visées – l'apprentissage est-il conçu dans une perspective de formation en vue d'un emploi ou est-il conçu dans une perspective de développement cognitif ? – que ces moyens et ces buts représentent.

Le dernier objectif spécifique de la recherche visait à connaître les fondements épistémologiques attribués au concept de l'apprentissage par les futur(e)s enseignant(e)s en regard de la théorie de Hamlyn. Il s'agissait plus précisément d'étudier comment les participants conçoivent l'apprentissage, soit en pensée (*a priori*) ou en expérience (*a posteriori*). Cet objectif a permis d'identifier les assises épistémologiques sur lesquelles se fondent les discours, mettant en évidence certaines caractéristiques inhérentes à l'apprentissage.

Ces objectifs de recherche ont tous été élaborés selon une approche théorique inspirée du courant de la philosophie analytique. Cette approche analytique, peu fréquente dans les recherches québécoises mais très utilisée dans les recherches anglo-saxonnes

en sciences de l'éducation, offre tous les outils nécessaires à l'examen des significations présentes dans la communication sociale d'un même groupe sur un concept donné. Sous ce rapport, pour parvenir à analyser les significations présentes du concept de l'apprentissage dans la communication sociale des futur(e)s enseignant(e)s, nous avons procédé par le biais de la représentation sociale qui est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994, p.37). C'est à l'aide du questionnaire, contenant trois parties – *Association et hiérarchisation, Définition et Apprentissage* –, que nous avons été en mesure de dégager les représentations sociales des participants, ce qui nous a permis par la suite de procéder à des analyses de contenu selon des grilles de codage spécifiques à nos objectifs de recherche. En outre, des analyses quantitatives, principalement des distributions de fréquence à l'aide du logiciel SPSS, ont été réalisées pour le traitement de certaines données du questionnaire.

### 8.1 Les principaux résultats de la recherche

Au terme de notre recherche, il est possible d'identifier trois principaux critères grâce auxquels les futur(e)s enseignant(e)s définissent le concept de l'apprentissage. Ces critères sont liés d'une part à la finalité de l'apprentissage, d'autre part aux savoirs (ou contenus) qui en sont l'objet, et enfin à la validation de l'apprentissage.

Le premier critère concerne la finalité de l'apprentissage. Sous ce rapport, l'apprentissage a comme finalité une diversité d'actions plutôt qu'une action spécifique. Ces actions permettent à celui qui apprend d'acquérir de nouveaux programmes d'action, ce qui signifie que ces actions ne sont pas des finalités en soi. Par exemple, apprendre à lire permet par la suite d'apprendre à écrire, ce qui, ensuite, permet d'apprendre autre chose. Tout comme apprendre à se questionner permet par



la suite d'apprendre à analyser ses comportements, ce qui permet ensuite d'autres apprentissages. Nous pourrions dire que les finalités de l'apprentissage se caractérisent par leur fécondité, c'est-à-dire qu'elles entraînent à nouveau d'autres apprentissages. Par le fait même, nous pouvons aussi dire que les actions sont nécessaires pour apprendre. Elles sont à la fois les moyens et les buts de l'apprentissage. À cet égard, les futur(e)s enseignant(e)s conçoivent l'apprentissage dans une perspective de formation en vue d'un emploi, c'est-à-dire comme un moyen « task » pour atteindre des programmes d'action, planifier et gérer par exemple, dans le but « achievement » de mieux exercer leur profession, soit en s'améliorant ou en développant ses compétences.

Le second critère se rapporte à l'objet de l'apprentissage. Il désigne des savoirs ou des contenus qui ne sont d'ailleurs pas plus spécifiques que les actions qui sont inhérentes au critère de finalité. En ce sens, l'apprentissage dans les conceptions des futur(e)s enseignant(e)s désigne des acquisitions qui relèvent autant de la pensée que de l'expérience, voire des deux à la fois. Il n'y a pas de contenu propre au concept d'apprentissage, mais bien une diversité de contenu. De ce point de vue, l'apprentissage s'accorde avec le critère de l'intentionnalité du concept de l'enseignement tel que défini par Hirst. En effet, pour lui, l'activité d'enseigner correspond à une diversité d'actions dont l'objectif est d'amener celui qui apprend du point A au point B (Hirst, 1973, p.167). Ainsi, l'apprentissage requiert des objets *a priori* et *a posteriori* qui sont subordonnés à l'action, c'est-à-dire que les savoirs ou les contenus de l'apprentissage se caractérisent par leur diversité et ne peuvent être spécifiés par celui qui apprend qu'une fois qu'il les a confrontés à un ensemble de critères de validité.

Enfin, le dernier critère de l'apprentissage concerne sa validité. Il correspond au moment où les savoirs subordonnés à l'action deviennent des capacités. En effet,



selon les définitions de l'apprentissage des futur(e)s enseignant(e)s, la capacité d'action – être capable de reproduire une action dans une nouvelle situation –, la capacité d'introspection – être capable de s'observer pour constater les modifications qui s'opèrent en soi-même – et la reconnaissance d'autrui – les autres reconnaissent nos capacités – sont les critères qui rendent visibles l'apprentissage, ce qui permet d'être conscient de ce que l'on a acquis. De ce point de vue, l'apprentissage représente le moment où celui qui apprend est capable de solliciter des savoirs en action dans le but d'acquérir de l'expérience en pensée et en action.

En résumé, les futur(e)s enseignant(e)s se représentent l'apprentissage comme étant des moyens et des buts d'action qui mobilisent des savoirs acquis en pensée et en expérience. Ainsi, les actions sont les conditions nécessaires à l'apprentissage lequel se manifeste par des critères de validité.

## 8.2 Recommandations

À la lumière des conclusions de la recherche, l'apprentissage tel que conçu par les futur(e)s enseignant(e)s offre plusieurs pistes de réflexion autant pour l'avancement de la connaissance en éducation que pour le développement professionnel dans le cadre de la formation initiale en enseignement. À l'instar des travaux de Peters qui suggèrent que les moyens de l'éducation doivent correspondre à la définition de l'éducation, la définition de l'apprentissage obtenue auprès des futur(e)s enseignant(e)s met en évidence des critères qui incitent à penser l'apprentissage en fonction de sa finalité, de son objet et de sa validité. En d'autres termes, l'apprentissage doit être pensé selon 1) la compréhension des finalités d'un apprentissage donné sur le plan de l'action ou de la fécondité; 2) l'explicitation d'un

contenu spécifique de l'apprentissage; 3) la validation des savoirs sur les plans individuel et social.

Enfin, nous considérons que les apports de la présente recherche peuvent contribuer à l'amélioration de la formation initiale en enseignement ainsi qu'à la connaissance en éducation en offrant un nouvel espace de réflexion. Par le fait même, une étude pourrait poursuivre la présente recherche en examinant les conceptions de l'apprentissage chez les enseignant(e)s en contexte de professionnalisation. Il est évident que l'apprentissage réalisé par les professionnels en enseignement doit être cohérent depuis leur formation initiale jusqu'au terme leur carrière. Nous sommes d'avis que l'apprentissage doit être planifié en fonction de la fécondité de ses finalités – par quel(s) moyen(s) d'action et dans quel(s) but(s)? Quels autres apprentissages entraînent ces finalités? –, des savoirs nécessaires à sa réalisation – quels savoirs permettent de réaliser un apprentissage donné? – et de sa validité individuelle et sociale.

## APPENDICES

APPENDICE A : Le questionnaire

APPENDICE B : Grille de codage pour la partie *Définition* du questionnaire

APPENDICE C : Grille de codage pour la partie *Apprentissage* du questionnaire





## PARTIE 1 : Association et hiérarchisation

Associez les termes aux énoncés selon leur pertinence.

Termes	Énoncés
1. Apprentissage 2. Compréhension 3. Éducation 4. Expérience 5. Information 6. Renseignement 7. Savoir-faire	a) J'ai appris grâce à mes erreurs.  Terme le plus pertinent pour décrire l'énoncé: _____ Terme le moins pertinent pour décrire l'énoncé : _____ Y a-t-il d'autres termes pertinents? _____
	b) Ce que je suis m'a aidé à apprendre à devenir un(e) enseignant(e).  Terme le plus pertinent pour décrire l'énoncé: _____ Terme le moins pertinent pour décrire l'énoncé : _____ Y a-t-il d'autres termes pertinents? _____
	c) J'ai appris à planifier mes cours.  Terme le plus pertinent pour décrire l'énoncé: _____ Terme le moins pertinent pour décrire l'énoncé : _____ Y a-t-il d'autres termes pertinents? _____
	d) J'ai appris que la profession enseignante joue un rôle fondamental dans la formation générale des jeunes.  Terme le plus pertinent pour décrire l'énoncé: _____ Terme le moins pertinent pour décrire l'énoncé : _____ Y a-t-il d'autres termes pertinents? _____

Placez du plus important au moins important les **termes** selon l'importance que vous leur accordez.

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

## PARTIE 2 : Définition

Voici la Compétence 11 du *Programme de formation à l'enseignement* du Québec :

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

(MELS, 2008, p.138)

En quelques lignes, définissez la compétence ci-dessus.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



## PARTIE 3 : Apprentissage

- Identifiez un apprentissage que vous avez fait.
- Décrivez les circonstances dans lesquelles cet apprentissage a été réalisé.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

1. Pourquoi considérez-vous qu'il s'agit d'un apprentissage?

---

---

---

---

2. Dans quel but avez-vous fait cet apprentissage?

---

---

---

---

3. Comment avez-vous réalisé que vous aviez fait cet apprentissage?

---

---

---

---

**Fin du questionnaire**

**Merci pour votre collaboration.**

## APPENDICE B

Grille de codage pour la partie *Définition* du questionnaire

Unités du corpus	Définition (Scheffler)		Formelle / informelle (Scheffler)	Finalité (Peters)		
	Type	Mots clefs		Moyen	Finalité	Mots clefs
1.						
2.						
3.						
4.						



## APPENDICE C

Grille de codage pour la partie *Apprentissage* du questionnaire[illegible]

## BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (2010). *L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs* (9e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Audureau, J.-P. (2003). « Assujettissement et subjectivation: réflexions sur l'usage de Foucault en éducation ». *Revue française de pédagogie* 143, n° 1: 17-29.
- Avanzini, G. (1992). *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse : Éditions Privat.
- Bachir, M. et V. Bussat. (2000). *Les méthodes au concret*. Paris: Presses universitaires de France.
- Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. Paris : Flammarion.
- Baribeau, C. et C. Royer (2012). « L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation* ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, n°1, pp.23-45.
- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Bégin, C. (2008). « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.34, n°1, pp.53-56.
- Beillerot J. (1989). « Le rapport au savoir : une notion en formation », in Beillerot J. et al. (1989) : *Savoir et rapport au savoir - Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. Thèse de Doctorat en Psychologie et sciences de l'éducation. Université de Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Bourgault, P. (1983). *Écrits polémiques 1960-1983 : la culture*. Montréal : VLB Éditeur.
- Bourgeois, É. et M. Durand (dir.) (2012). *Apprendre au travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Dijon: Les Presses du Réel.

- Boutin, G. (2011) *L'entretien de recherche qualitative* (3<sup>e</sup> éd). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Centre National de Ressources Textuels et Lexicales (CNRTL). Otholangue. *Apprentissage, étymologie*. France. Consulté en novembre 2014. URL: <http://www.cnrtl.fr/etymologie/apprentissage>
- Charles, D. (2016). « ESTHÉTIQUE - Vue d'ensemble », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 8 juillet 2016. URL: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/esthetique-vue-d-ensemble/>
- Conseil Supérieur de l'Éducation Gouvernement du Québec (1995). *Pour la réforme du système d'éducation : dix années de consultation et de réflexion*. Québec : Les Publications du Québec. Consulté en novembre, 2014. URL: <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0406.pdf>
- Commission Européenne (1995): *Enseigner et apprendre – Vers une société cognitive*. Luxembourg : OPOCE.
- Delevay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Delors J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris.
- Dummett, M.A.E. (1991). *Les origines de la philosophie analytique*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1971). *L'Ordre du Discours. Leçon inaugurale au collège de France, prononcé le 2 décembre 1970*. Paris : Gallimard.
- Franck, R. (1997). « Philosophie analytique : Pourquoi donc analytique? ». *Cahiers de philosophie de l'Université de Caen*, n°31-32, pp.11-23.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauvreau, C., (2008). « Quand les profs décrochent ». *Magazine Inter*, Université du Québec à Montréal, vol.6, n°2, pp.20-23.
- Giroux, S. et G. Tremblay. (2002) *Méthodologie des sciences humaines: la recherche en action*. 2<sup>e</sup> éd. Montréal : Erpi.



- Heinich, N. (2004). *La sociologie de l'art*. Paris : Édition la Découverte, Paris.
- Hensley, S. F. (2002). *First year teachers' perceptions of what constitutes effective induction programs in North Carolina, Charlotte*. Thèse de doctorat: University of North Carolina at Charlotte.
- Hétu, M. (2014). *Les représentations sociales des savoirs dans l'enseignement du français chez les futurs enseignants au secondaire*. Mémoire en éducation, Université de Sherbrooke, Québec. Consulté en juin 2016. URL : <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5431>
- Holec, H. (1991). « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre? » *Mélanges Crapel*, pp.75-87.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P. et C. Vander Borgh (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Kerlan, A. (2011). *Paul Ricoeur et la question éducative*. Québec : Lyon: Presses de l'Université Laval.
- Klein, J.-L. et R. Guillaume (dir.) (2014). *Vers une nouvelle géographie économique*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Laforest, M. (2007). *États d'âme, États de langage : Essai sur le français parlé au Québec*. (2<sup>e</sup> éd.) Québec : Éditions Nota bene.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer!* (3<sup>e</sup> éd.) Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2012). *Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience*. *Phronesis*, vol.1, n°3, pp.55-68.

- Masson, Steve (2014). « Mieux connaître le cerveau peut-il vraiment nous aider à enseigner ? » Conférence du CRIFPE. Consulté en octobre 2014. URL : [www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=V8Xjbb1CWVE](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=V8Xjbb1CWVE)
- Meyor, C. (2008). « Comprendre l'affectivité par la phénoménologie : pour une approche esthétique en éducation ». Collection du CIRP, vol. 3, pp.43-59.
- Mialaret, G. (2000). *Les sciences de l'éducation*. (8<sup>e</sup> éd.) Paris : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel, Les orientations, Les compétences professionnelles*. Québec : Les Publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement, Les orientations relatives à la formation en milieu pratique*. Québec : Les Publications du Québec.
- Moliner, P. (2001). *Les dynamiques des représentations sociales*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (1996). *L'économie fondée sur le savoir*. Diffusion générale OCDE, Paris. Consulté en octobre 2014. URL : <http://www.oecd.org/fr/sti/sci-tech/1913029.pdf>
- Pellegrin, P., Crubellier, M. et C. Dalimier (2007). *Aristote. Catégories. Sur l'interprétation. Organon I-II. Introduction, présentations et traductions*. Paris : Flammarion.
- Payot, J. (1937). *La faillite de l'enseignement*. Paris : Félix Alcan.
- Peters, R.S. (1966). *Ethics and Education*. Londres: George Allen and Unwin.
- Peters, R.S. (1967). *The concept of education*. Londres: Routledge et Kegan Paul.
- Peters, R.S. (1973). *The philosophy of education*. Londres: Oxford University Press.
- Poirier, C. (2007). « Des mots en vedette : Attribuer comme la chienne à Jacques » *Chroniques linguistique*, TLFQ, n°11.

- Poupart, J. (2012). « L'entretien de type qualitatif : Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. À partir des propos recueillis et rassemblés par Nadège Broustau et Florence Le Cam ». *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, Vol. 1, n°1, pp.60-71.
- Poupart, J. (1993). « Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche », *Sociologie et société*, vol. 25, n°2, pp.93-110.
- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) (1999). *Rapport mondial sur le développement humain*. Consulté en septembre 2014. URAL : [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_1999\\_fr\\_complet.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1999_fr_complet.pdf)
- Rateau, P. (1995). « Dimensions descriptive, fonctionnelle et évaluative des représentations sociales, Une étude exploratoire ». *Papers on Social Representations*, vol.4, n°2, pp.133-146.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? : Un tandem en piste!* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation* (9e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre? : Pour une philosophie de l'enseignement* (9e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Salès-Wuillemin, E. (2007). « Catégorisation et représentations sociales » in M., Bromberg et A. Trognon (Eds.) *Cours de psychologie sociale 2*. Paris : Presses universitaires de France, pp.7-32.
- Savoie-Zajc, L. (2009) « L'entrevue semi-dirigée ». in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5e éd.), Québec : Presses de l'Université du Québec, pp.337-360.
- Scheffler, I. (1989). *Le langage de l'éducation*. Paris : Klincksieck.
- Sorel, M. et R. Wittorski (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. et J.-F. Desbiens (2014). *Compétences et référentiels : Trois questions vives. Bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.



Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

#### OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

Dictionnaire de la langue française (1992). *Encyclopédie et noms propres*. Paris : Hachette.

Dictionnaire Le Robert (2012). *Le Robert Illustré*. Paris : SEJER.